

Cuatro mitos de la educación que bloquean la justicia social

Joan F. Beswick / Elizabeth A. Sloat / J. Douglas Willms

Artículo original: BESWICK, Joan F.; SLOAT, Elizabeth A.; WILLMS, J. Douglas (2008): "Four Educational Myths That Stymie Social Justice". Traducción de Ricardo Indarte y Andrés Peri, autorizada por los autores. Revisión de Mercedes Pérez y Santiago Cardozo.

Resumen

En este artículo se analizan cuatro mitos que están por detrás de un conjunto de prácticas educativas persistentes, aunque ineficaces, en la adquisición temprana de la lecto-escritura. Este análisis es esencial, ya que la desventaja en la adquisición de la lecto-escritura es, en última instancia, un tema de equidad, un problema de justicia social. Las investigaciones muestran que estas prácticas pueden ser rebatidas y que todos los estudiantes pueden lograr resultados óptimos cuando los padres, los maestros y los administradores de escuelas actúan como agentes de equidad.

El aprendizaje temprano de la lectura es tan bueno para los estudiantes como para la escuela y la sociedad. Los estudiantes que aprenden a leer durante los primeros años de primaria usan luego la lectura para aprender desde tercer grado en adelante. Las escuelas que enseñan a leer tempranamente a sus alumnos promueven interés y compromiso en sus estudiantes. Las sociedades que promueven fuertemente la alfabetización temprana establecen los fundamentos para una ciudadanía educada que puede participar en la vida cultural, económica y cívica de una nación.

La adquisición de la lecto-escritura es tanto un tema educacional como social, que afecta a los individuos y a la sociedad. La adquisición de la lecto-escritura por debajo de lo esperado refleja diferencias de oportunidad y produce resultados desiguales entre grupos étnicos, socioeconómicos y entre sexos. La suposición lógica es que una sociedad que pretende equidad

y justicia social debe luchar para asegurar que cada niño tenga la oportunidad de aprender a leer de forma temprana y correcta.

Muchos niños aprenden a leer durante los primeros años de escuela. Las escuelas son las instituciones de la sociedad que reúnen a cada cohorte de niños en un determinado tiempo. En educación inicial y los primeros años de primaria, los niños están expuestos a un período de aprendizaje en común, son evaluados en relación a sus pares y se espera que adquieran los fundamentos de la lecto-escritura. La diferencia de oportunidades aparece rápidamente durante los años previos a la escolarización y tiene consecuencias tanto en la transición hacia la escuela como en el desarrollo de la alfabetización temprana.

Para combatir estas inequidades, las escuelas deben implementar políticas bien diseñadas y con una buena dotación de recursos que guíen la práctica que afecta el aprendizaje temprano. El momento es crucial, ya que la trayectoria de aprendizajes se establece al comienzo de la carrera escolar. Las deficiencias tempranas son acumulativas y, sin intervención, son marcadamente resistentes al cambio (Juel, 1988; Entwistle y Alexander, 1999; Fransoo y otros, 2005). Dada la centralidad de la adquisición de la lecto-escritura y su fuerte asociación con el máximo nivel educativo que alcanzará luego un estudiante, todos los aspectos de la escolarización temprana deberían ser controlados por políticas coherentes. Las políticas y prácticas deberían basarse en juicios profesionales derivados de las mejores evidencias disponibles sobre qué, cuándo y para quién

funcionan. Lamentablemente, las prácticas educativas están moldeadas por múltiples fuerzas y muchas veces están influenciadas menos por la evidencia empírica que por costumbres y creencias profundamente arraigadas en los educadores y las comunidades educativas.

El resultado es una abundancia de prácticas que persisten aunque su efectividad se mantiene sin probar. Esas prácticas están ampliamente arraigadas debido a que los educadores creen que son beneficiosas -una creencia que, aunque falsa, coincide con las experiencias idiosincráticas o con el sistema de valores de los individuos influyentes-. En otras palabras, estas prácticas persistentes e inútiles asumen el estatus de mito, adquieren credibilidad y raramente son examinadas en forma crítica. Estos mitos emanan de varias fuentes, incluyendo lo que Snow (2001) llama el poder del conocimiento popular: todos han pasado por la escuela y se consideran expertos en lo que debería suceder allí, y cada maestro conoce al menos un niño que respondió bien a un programa o práctica educativa específica y cree que van a conseguirse logros similares con todos los estudiantes.

Las creencias de los padres y educadores moldean las prácticas educativas, y cuando esas prácticas están basadas en concepciones equivocadas, pero fuertemente arraigadas, el futuro puede peligrar y las inequidades afianzarse. Dada la importancia individual y social de la temprana adquisición de la lecto-escritura, las prácticas no probadas no deberían jugar ningún rol en la pedagogía. Los educadores deben ser guiados por prácticas validadas por investigaciones y un sentido de urgencia. El marco de tiempo óptimo para la adquisición de la lecto-escritura es en los primeros años de escuela. Los niños que no aprenden a leer bien en esos años, difícilmente puedan leer fluidamente en algún momento (Snow, Burns y Griffin, 1998; Moats, 1999; Lyon y otros, 2001).

En este artículo se analizan críticamente cuatro mitos en educación que constituyen un sistema de creencias autosustentado, aunque no comprobado. Estas creencias sostienen las prácticas ineficientes que tienen un impacto negativo en el desarrollo temprano de la adquisición de la lecto-escritura de los estudiantes y, a la larga, en que las aspiraciones sociales no sean más inclusivas y equitativas. Se discute la racionalidad

que subyace a cada mito, y se ofrece opinión calificada y evidencia de investigación para disipar estas posturas. Como alternativa se propone una serie de prácticas recomendadas por expertos y basadas en investigaciones, de forma de ayudar a los padres, maestros y administradores de escuelas a que actúen como agentes de equidad y para asegurar la adquisición temprana de la lecto-escritura de todos los estudiantes.

Mitos en educación

Los mitos en educación son una herencia del poder del conocimiento popular y un impedimento para prácticas efectivas. Este artículo incluye la discusión y respuesta a cuatro mitos que bloquean la justicia social al poner límites a la adquisición de la lecto-escritura.

- ▶ Las trayectorias de aprendizaje no son alterables (a la edad de 5 años es muy tarde para realizar cambios);
- ▶ La repetición es la respuesta (otro año es necesario para dominar los fundamentos);
- ▶ La identificación temprana estigmatiza a los estudiantes (debemos esperar para estar seguros); y
- ▶ Los esfuerzos son fútiles (las escuelas no pueden hacer más).

MITO 1.

Las trayectorias de aprendizaje no son alterables

Los defensores de este mito señalan la gran variación de exposición al lenguaje y la interacción que los niños experimentan durante los primeros años de sus vidas. Ellos mantienen que el lenguaje adquirido antes del ingreso a la escuela no solo determina las bases para la temprana alfabetización, sino también los límites de este aprendizaje. Generalmente también citan evidencias de investigaciones para apoyar sus propuestas, por ejemplo: los niños de ambientes con buen sustento y ambientes ricos en lectura llegan a la escuela con una ventaja de 1.000 horas (Cunningham y Allington, 1994), con fuertes habilidades de lectura y logran una mejor transición hacia la escuela que sus pares más desaventajados (McCain y Mustard, 2002). Por el contrario, los niños que llegan a la escuela con débiles soportes de lecto-escritura carecen de las habilidades necesarias para beneficiarse de la enseñanza de la lecto-escritura y tienen más dificultades para aprender a leer en la escuela (Hammill y McNutt, 1980; Scarborough, 1998).

A partir de todos estos argumentos, los defensores de este mito mantienen que la trayectoria de alfabetización está pre-determinada y los niños ya están orientados hacia el éxito o

fracaso al momento de entrar en la escuela. Ellos apuntan a investigaciones de desarrollo neurobiológico que sugieren que el rápido desarrollo cerebral durante los primeros años está moldeado por el entorno y que esa «experiencia o base de desarrollo cerebral afecta el aprendizaje, el comportamiento y la salud física y mental a lo largo de la vida» (McCain y Mustard, 2002:11). Ellos afirman que el desarrollo cerebral es optimizado por una buena nutrición y hogares de buenos recursos con padres que despliegan buenas prácticas de socialización y ambientes seguros, y con mucho apoyo de la comunidad. Estos niños afortunados entran a la escuela con una gran madurez cognitiva y altas habilidades de lectura, y disponen de un soporte mucho mayor de parte de sus padres durante esos años (Ho y Willms, 1996). Empiezan con una ventaja y a medida que permanecen en la escuela esta ventaja se incrementa (Entwistle y Alexander, 1999).

Respuesta

Es más probable que los niños con desventajas ingresen a la escuela con un déficit en el lenguaje y las habilidades de lectura, y muchas veces con dificultades cognitivas de comportamiento que impiden el aprendizaje escolar (Willms, 2002). Los menos privilegiados experimentan una reducción de las oportunidades de aprender durante los primeros años de vida y llegan a la escuela con desventajas. Los autores no están preparados para aceptar, sin embargo, que a la edad de 5 años, el destino de estos niños esté determinado de manera irreversible. Esta perspectiva es determinista en extremo. A pesar de que este punto de vista reconoce la importancia de los años previos al ingreso a la escuela, no da cuenta del desarrollo neurobiológico que ocurre durante los grados escolares o el papel que la escuela puede jugar en enriquecer las experiencias y oportunidades de los niños en posición desventajosa.

Las experiencias de los primeros años de los niños deben verse como uno de los determinantes del “rango de potencial” que los niños poseen cuando entran a la escuela. Aunque el tamaño de ese rango es desconocido y tampoco se sabe cuánto influyen la familia, la escuela y la comunidad en la trayectoria de aprendizaje de los niños, investigaciones recientes sugieren que del 20 al 45% de los niños tiene dificultades para aprender a leer (Invernizzi, 2002; Jamieson y Tremblay, 2005). Sin embargo, no todos esos niños provienen de hogares vulnerables. Las dificultades de lectura ocurren a lo largo de todos los estratos socioeconómicos, y la mayoría de los niños que luchan con la lectura proviene de hogares de la clase media (Snow y otros, 1998;

Willms, 2002). Más aún, evidencia convergente ha sugerido que la trayectoria de la adquisición de la lecto-escritura es alterable y que los niños que encuentran dificultades de lectura pueden ser identificados en educación inicial o incluso antes (Torgesen, 1997; Snow y otros, 1998).

Las investigaciones también proveen evidencia contundente de que la identificación e intervención tempranas pueden prevenir la mayoría de las dificultades de lectura, y que las estrategias de corrección, luego de producido el fracaso, resultan más caras e insumen más tiempo que evitar que estas dificultades se manifiesten en un primer momento (Torgesen, 1997; Dickson y Bursuck, 1999). La detección e intervención tempranas dirigidas durante los primeros años de escuela pueden aliviar esa desventaja en la adquisición de la lecto-escritura. Debido a que hay una alta proporción de niños que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y a que existe evidencia que apoya una temprana intervención, las prácticas basadas en el mito de que a la edad de 5 años es muy tarde están mal informadas y son profesionalmente irresponsables.

MITO 2.

La repetición es la respuesta

La repetición es la práctica de requerirle al alumno que repita un grado cuando no ha podido demostrar suficiente dominio de los objetivos curriculares de ese grado. Esta práctica común asume que todos los niños tienen la habilidad de dominar los objetivos curriculares de cada nivel y que todo lo que se necesita es mayor tiempo para realizar las tareas (Beebe-Frankenberg y otros, 2004). Este mito está enraizado en la perspectiva filosófica de que los problemas de aprendizaje temprano de la lectura reflejan inmadurez y que la madurez biológica puede aumentar el desarrollo de la alfabetización. Muchos profesores usan el fracaso en lectura para justificar la repetición (Witmer, Hoffman y Nottis, 2004), razonando que con el paso del tiempo va a aumentar la madurez, la cual, a su vez, va a facilitar el dominio de las habilidades de la lecto-escritura, que son prerrequisitos para el éxito en el próximo grado.

Algunos maestros que hacen repetir a los alumnos con dificultades en lectura deben conocer que la investigación no considera a la repetición como una intervención efectiva para

estos niños (Snow y otros, 1998). Sin embargo, al recomendar repetir el grado, los maestros tienden a confiar en su propia experiencia o la de sus colegas (Witmer y otros, 2004). Ellos argumentan que cada niño necesita ser considerado individualmente, y que el juicio profesional del maestro es necesario para decidir si un niño debe repetir. Citan historias de estudiantes repetidores a los que les va bien en el segundo intento y afirman el éxito con los resultados de los test aplicados durante el segundo año en que trabajan con el mismo currículo.

Respuesta

Si bien la perspectiva de la maduración biológica se utiliza para justificar la repetición en grados tempranos y es parte de la sabiduría de los educadores y redactores de políticas educativas, Meisels (1999) sugiere que tal repetición proporciona una solución simplista para un problema complejo, solución que en realidad solo exacerba los problemas existentes. Snow (2001) considera que la repetición en años tempranos es una práctica que emana del sistema de creencias de los educadores, una práctica que continúa porque los maestros piensan que la repetición sirve a los mejores intereses de los alumnos y es menos lesiva socialmente que la repetición en años superiores.

Cuando los maestros basan sus prácticas en creencias, ellos ignoran o no están concientes de los hallazgos de investigaciones que muestran negativas ramificaciones de la repetición en el primer ciclo de educación primaria. La evidencia científica de la efectividad de la repetición temprana es tan abundante como abrumadoramente negativa. Por ejemplo, Snow y otros (1998) encontraron que forzar a un niño a repetir un mismo currículo es perjudicial a la luz del rol central que ocupa la deficiencia fonológica en la dificultad de lectura, y que esa repetición sin la intervención de especialistas no es efectiva para remediar esas dificultades. Entonces, la persistencia de las dificultades de lectura durante y después del año de repetición muestra un crudo testimonio de lo inadecuado de la perspectiva de la maduración (Shaywitz, 2003). Estudios recientes demostraron que los niños repetidores en educación inicial logran menores resultados en lecto-escritura y numeración que los que ellos deberían haber tenido si hubieran

promovido al siguiente grado con sus pares de la misma edad (Hong y Raudenbush, 2005).

Los estudios refutan las creencias sobre la repetición temprana y demuestran que la repetición en inicial o en los primeros años no produce ganancias académicas perdurables (Shepard y Smith, 1986; Jimerson, 1999; Owings y Kaplan, 2001; Jimerson, Anderson y Whipple, 2002; Jimerson y Kaufman, 2003; Beebe-Frankenberger y otros, 2004; Hong y Raudenbush, 2005). Si bien los alumnos repetidores pueden parecer más competentes durante el año de repetición, esas mejoras son efímeras. Ellas desaparecen rápidamente a lo largo del año (Jimerson, 1999) y las pequeñas ventajas obtenidas por unos pocos repetidores se pierden en tercer grado (Shepard, 1989; McCollum y otros, 1999). Además, la temprana repetición es un poderoso predictor de la desafiliación escolar y del abandono escolar posterior (McCollum y otros, 1999; Jimerson, 2001; Jimerson y Kaufman, 2003).

Los resultados encontrados sobre la repetición en los primeros grados son consistentes con un cuerpo más amplio de investigaciones sobre repetición, que ha demostrado de forma abrumadora que la repetición es inefectiva, cara y, a menudo, una intervención contraproducente para estudiantes que no logran los objetivos curriculares durante el primer año en un grado (McCollum y otros, 1999; Jimerson, 2001; Owings y Kaplan, 2001; Jimerson y Kaufman, 2003; Beebe-Frankenberger y otros, 2004; Kenneady, 2004).

MITO 3.

La identificación temprana estigmatiza a los estudiantes

Los defensores de este argumento declaran que el proveer de un tiempo extra para estimular la adquisición de la lecto-escritura va a estigmatizar a los alumnos innecesariamente, dañar su autoestima y reducir su motivación para aprender. Ellos citan las consecuencias social y emocionalmente negativas de etiquetar a jóvenes en riesgo de fallas académicas. Algunos también citan la hipótesis de la maduración biológica que defiende el mito de la repetición en los primeros años. Otros adoptan una perspectiva más ortodoxa de inclusión educativa, y ven la identificación no como un aumento del currículo regular para la adquisición de la lecto-escritura, sino como una exclusión. El mito de la estigmatización sostiene y es sostenido por aproximaciones categóricas para identificar dificultades de aprendizaje que requieren que los estudiantes se amolden a categorías basadas en criterios

Cuatro mitos de la educación que bloquean la justicia social

predeterminados como la diferencia entre aptitud y logro en mediciones estandarizadas. Este criterio tradicionalmente ha sido usado para determinar la elegibilidad de programas de recuperación, establecidos en base al déficit y el rendimiento en lectura relacionado a la habilidad cognitiva del estudiante en una medición estandarizada de inteligencia (Shaywitz, 2003).

Respuesta

La premisa de que proveer ayuda extra en los grados tempranos puede resultar en una pérdida de autoconfianza asume que los niños no se van a sentir estigmatizados y excluidos cuando no puedan leer como otros niños y no puedan promover como sus compañeros. Los niños saben bien cuando sus habilidades de lectura son débiles, ellos captan la evaluación de sus pares y su propia evaluación en relación a la de sus pares. El uso de textos por nivel no evita que los estudiantes comparen sus progresos con los de sus compañeros. De hecho, esos textos hacen la comparación más fácil, ya que la complejidad del texto se hace evidente de acuerdo al tipo de libro que se pone a disposición de cada niño.

Los defensores del mito de la estigmatización esencialmente ven a la diferenciación en la instrucción temprana de la lecto-escritura no como una respuesta profesional a las necesidades identificadas, sino como una práctica negativa que etiqueta estudiantes e innecesariamente dirige la atención hacia ellos. Están equivocados. En una aproximación preventiva temprana la intervención no es categórica, ninguna etiqueta es asignada y la ayuda está disponible para todos los alumnos sin importar las razones de sus dificultades de lectura.

La aproximación preventiva es sostenida por resultados de investigaciones recientes que muestran que:

- ▶ los niños con dificultades en la adquisición de la lecto-escritura presentan diferentes habilidades que aquellos con buen potencial de lectura (Schatschneider y otros, 2004);
- ▶ pueden ser identificados en educación inicial (O'Malley y otros, 2002); y
- ▶ aunque sus necesidades de enseñanza puedan diferir cuantitativamente en términos de duración o intensidad de la intervención (Berninger y otros, 2002; O'Malley y otros, 2002; Shaywitz, 2003), el tipo de intervención requerida no difiere sustancialmente entre subgrupos de niños de educación inicial en riesgo de tener dificultades de lectura (Lyon y otros, 2001).

Entonces, la aproximación preventiva es no categórica, no etiqueta alumnos y provee una ayuda extra para aquellos estudiantes cuyos niveles de lectura son relativamente bajos con respecto a sus compañeros o en relación a su propia aptitud (Torgeson, 2000; Lyon y otros, 2001).

Al prevenir la mayoría de las dificultades de lectura, la intervención temprana en realidad facilita la inclusión. Cuando los niños en riesgo reciben la ayuda necesaria para desarrollar tempranamente sus habilidades de lecto-escritura en su carrera escolar cierran la brecha con sus pares más aventajados. Entonces se relacionan con éxito con la palabra escrita a una edad temprana y experimentan un crecimiento en su dominio del lenguaje, lo cual los habilita a mantenerse en el camino del desarrollo de las subsecuentes habilidades de lecto-escritura (Share y Stanovich, 1995). Al prevenir los fracasos, la temprana intervención asegura que la estigmatización no ocurra, más aún, aumenta el éxito académico, eleva la autoestima y permite a los estudiantes una completa participación en la vida social y curricular de la escuela (Pianta, Steinberg y Rollins, 1995; Rafoth, 1997).

Por el contrario, esperar para determinar si los estudiantes tienen dificultades significativas de lectura implica esencialmente esperar a que ellos fracasen y generalmente eso significa que ellos fallen repetidas veces antes de identificarlos e intervenir. El paradigma de esperar al fracaso no puede ser tolerado más tiempo. La temprana identificación de las necesidades de aprendizaje y de provisión a tiempo de una intervención dirigida son cruciales, ya que demorar la intervención resulta en fallos consecutivos, que tienen un documentado efecto negativo tanto en la dimensión académico-cognitiva como en la del comportamiento social. Lyon y otros (2001:277) sugieren que «el costo de demorar las intervenciones es muy grande para esperar». En concordancia con otros expertos (Snow y otros, 1998; Denton, Vaughn y Fletcher, 2003; Shaywitz, 2003; Justice y Scheule, 2004), Lyon y sus colaboradores recomiendan enfáticamente que la ayuda a los niños con dificultades de lectura sea administrada antes del fracaso, ya que la intervención consigue los mejores resultados cuando se da en educación inicial o en primer año.

Una práctica que sostiene el paradigma de esperar al fracaso es el requerimiento de contar con

una medida de “discrepancia entre logros y capacidades intelectuales” (*IQ-achievement discrepancy*¹) para identificar a los niños con problemas de lectura. Esta es una práctica dañina que no está sustentada por la ciencia. Las investigaciones (Shaywitz, 2003; Stage y otros, 2003) sugieren que la presencia de discrepancias entre logros educativos y coeficiente intelectual, por sí sola, no es un indicador definitivo de dificultad de lectura o el predictor más importante de la respuesta que tendrá la intervención. Los investigadores en la adquisición de la lecto-escritura recomiendan que estas fórmulas sean descartadas porque son estadísticamente defectuosas, generan resultados que no son estables en el tiempo y no discriminan de forma confiable entre subtipos de malos lectores (Fletcher y otros, 1994; Lyon y otros, 2001; O'Malley y otros, 2002). Más todavía, determinar la elegibilidad basándose en categorías como la discrepancia entre logros educativos y coeficiente intelectual limita la identificación temprana, dada la dificultad para establecer la magnitud de esa discrepancia en niños que apenas han estado expuestos a la instrucción formal. En consecuencia, los niños son forzados a fracasar repetidas veces hasta que las discrepancias superan un límite arbitrario. Como resultado, la intervención es pospuesta por varios años y generalmente no ocurre antes de tercer año, cuando el fracaso sostenido ha golpeado la autoestima, y las dificultades han permeado tanto al nivel académico cognitivo como al comportamiento social. Lo que es más, intervenir recién en segundo o tercer año es hacer muy poco y muy tarde (Lyon y otros, 2001; Stage y otros, 2003).

Demorar la identificación e intervención magnifica las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura. Las investigaciones muestran que esperar a estar seguros es, en definitiva, más perjudicial para el buen desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes que una aproximación preventiva que implemente apoyos e intervención temprana en la carrera escolar (Shaywitz, 2003).

MITO 4. Los esfuerzos son inútiles

Este mito reconoce que la preparación de los estudiantes para aprender en la escuela y su trayectoria en la adquisición de la lecto-escritura están influenciadas por numerosos factores

-muchos de los cuales están fuera de control de la escuela-. Argumentan que las escuelas no pueden revertir las deficiencias de desarrollo o contrarrestar los casos de privación severa. Ellos creen que las escuelas no son capaces de superar los efectos derivados de la desigualdad de oportunidades previa a la escolarización o de ambientes familiares inadecuados. Argumentan que las raíces de esa inequidad son muy profundas; que influyen todos los aspectos del desarrollo de los niños en sus primeros años de vida y que no desaparecen cuando comienzan a ir a la escuela.

El influyente *Estudio sobre la igualdad de oportunidad educativa*² (Coleman, 1966) sugería que las escuelas tienen relativamente poco impacto en los resultados de los aprendizajes escolares más allá de los efectos del contexto familiar. La noción popular de que la escuela no hace la diferencia ha persistido apoyando el mito de que los esfuerzos de parte de las escuelas son inútiles.

Respuesta

Los autores comparten que los años preescolares son importantes en todos los aspectos del desarrollo y que los niños llegan a la escuela con habilidades y necesidades heterogéneas debido a la interacción del componente genético y las oportunidades tempranas en la infancia. La escuela no puede afectar fácilmente las prácticas de la familia ni los entornos barriales.

Sin embargo, desde el informe Coleman (1966), numerosos estudios (Murnane, 1981; Rutter, 1983; McPherson y Willms, 1987; Scheerens, 1992; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995) han mostrado que los logros escolares varían significativamente, aun cuando se consideran los entornos familiares. Dos factores importantes relacionados a las trayectorias de aprendizaje de los niños son el uso efectivo del tiempo de instrucción y la enseñanza estructurada y adaptativa (Scheerens, 1992; Slavin, 1994). Los investigadores también han podido identificar aspectos específicos del clima de clase que resultan en mejores logros: las interacciones positivas entre estudiantes y maestros, el involucramiento activo de los padres, las altas expectativas de logros, las prácticas de apoyo disciplinar y el uso efectivo de los recursos y el tiempo (Anderson, 1985; Gamoran, 1986, 1987; Pallas, 1988; Slavin, 1990; Plewis, 1991; Ho y Willms, 1996; Mosenthal y otros, 2004).

¹ El *IQ-achievement discrepancy* es un modelo para identificar niños cuyos niveles de aprendizaje son más bajos que los que cabría esperar en función de su coeficiente intelectual. (Nota del traductor)

² *Equality of Educational Opportunity Study*.

Basados en sus experiencias como educadores e investigadores en educación, los autores sugieren que las escuelas, como instituciones públicas de acceso universal, deben atender las diversas necesidades que los niños traen con ellos (Crnic y Lamberty, 1994; May y Kundert, 1997). Los padres y los educadores deben adoptar una postura de que la reforma escolar es posible y que los esfuerzos no son inútiles (Fullan, 2003). Si bien es más fácil de decir que de hacer, creer que los esfuerzos son inútiles es inconcebible. Esta perspectiva penaliza aún más a los niños vulnerables cuyas vidas ya los han castigado, y compromete su futuro a la edad de cinco años.

El mito de que los esfuerzos son inútiles es más dañino para aquellos que están en mayor desventaja. A pesar de que los niños con dificultades de lectura provienen de todos los estratos socioeconómicos, los niños de los grupos minoritarios y aquellos que viven en la pobreza están desproporcionadamente representados en el 40% de los niños que en cuarto grado tienen dificultades en lectura (Jamieson y Tremblay, 2005).

Desafortunadamente, muchos niños en inferioridad de condiciones presentan historias similares. No han tenido experiencias enriquecedoras y estimulantes durante los primeros años de su vida y llegaron a la escuela con menores habilidades que sus pares. Los maestros los percibieron como menos capaces y esperaron menos de ellos. La reducción de las expectativas y la percepción negativa de los maestros influyó de forma adversa sobre la percepción de los otros estudiantes, aumentó la posibilidad del rechazo de sus pares y contribuyó a una menor participación en clase, lo que trajo como resultado menores logros académicos y fue exacerbado por las dificultades en la adquisición de la lecto-escritura (Montague y Rinaldi, 2001). La espiral de desventajas que comienza al nacer y continúa durante los años previos a la escolarización se perpetúa en el primer ciclo de enseñanza, se profundiza cuando no **aprenden a leer** y baja aún más cuando llegan a cuarto grado y no pueden **leer para aprender**.

Este ciclo negativo está influenciado por las percepciones que los maestros tienen de las competencias de los estudiantes, las cuales no están necesariamente basadas en sus capacidades reales. Varias investigaciones (Hallahan y Kauffman, 2003; Shaywitz, 2003; Beswick, Willms y Sloat, 2005) sugieren que las calificaciones de los maestros en lecto-escritura están afectadas por el sexo y la conducta, así como por factores como la educación de la madre, la etnia y el estatus socioeconómico. Al creer que los esfuerzos son inútiles pueden negar o limitar las oportunidades a un grupo

particular de alumnos, muchos de los cuales son vulnerables al ingresar a la escuela. Más aún, estas variables demográficas, sobre las que esos estudiantes no tienen control, pueden influenciar su acceso a los servicios que necesitan.

Dejando a un lado la parcialidad y las concepciones falsas, existen otras razones por las que la noción de que los esfuerzos son inútiles no puede ser perdonada. Primero, el moderado a pequeño efecto encontrado en los primeros estudios predictivos es un indicador de que al momento de ingresar a la escuela, el desarrollo del niño está abierto todavía a intervención (La Paro y Pianta, 2000). Segundo, hay investigaciones que apoyan los efectos positivos de la intervención temprana cuando se realiza una instrucción individualizada y en pequeños grupos para niños con dificultades de lectura (Lyon y otros, 2001; O'Malley y otros, 2002; Vadasy y otros, 2002). Tercero, las evidencias muestran que esa intervención preventiva temprana es más efectiva que los programas remediales y puede reducir el número de niños clasificados como con dificultades en lectura en aproximadamente un 70% (Lyon y otros, 2001). Por último, las investigaciones (Berninger y otros, 2001) muestran que para la mayoría de los niños el apoyo aportado por la intervención temprana preventiva es todo lo que necesitan para permitirles compensar las lagunas en el desarrollo o en la experiencia, y para que logren un progreso en lectura al ritmo esperado.

Proceder sobre la premisa de que “la escuela no puede hacer más” es riesgoso e irresponsable. Al adherirse a esta creencia se exacerbaban los problemas de los niños vulnerables, para quienes la educación inclusiva está diseñada. La excusa de bajas perspectivas efectivamente perpetúa el statu quo, bloquea la equidad y no debe ser aceptada. Esta premisa es determinista y prejuiza, carece de esperanza y le niega oportunidades a aquellos que más las necesitan.

El camino por delante

Despejar los mitos requiere más que investigaciones y un examen crítico. Se necesitan nuevas políticas y prácticas que conduzcan a un resultado exitoso de los niños. Las historias de éxito basadas en políticas y prácticas acertadas pueden contradecir las creencias populares e influenciar a los padres y educadores a realizar las

cosas de diferente manera. Son esenciales tres elementos críticos y sistémicos:

- ▶ un sistema de alerta temprano con monitoreo continuo;
- ▶ un marco de prevención con intervención efectiva; y
- ▶ apoyo para prácticas inclusivas, incluyendo una política de no fracasar.

En muchas jurisdicciones, las primeras evaluaciones sobre el desarrollo cognitivo de los niños no se realizan hasta que ingresan a la escuela y en algunos casos se hacen recién cuando terminan el segundo o tercer grado. Sin embargo, las herramientas para medir los aprendizajes, la conducta y la salud están disponibles desde más temprano, al menos a la edad de tres años o incluso antes (Willms, 2002). Es esencial el desarrollo de un sistema de alerta temprano que identifique a los niños que posiblemente requieran de recursos extra para permitirles un éxito en la adquisición de la lecto-escritura. Este sistema requiere que superemos la barrera pre-post ingreso a la escuela y que consideremos que entre los tres y siete años es el período crítico para que los niños aprendan a leer y adquieran las habilidades de leer para aprender. El sistema de monitoreo temprano debe comprender una serie de evaluaciones cortas pero válidas y confiables de aprendizajes, de comportamiento y de logros en salud, de tal forma de monitorear continuamente el progreso de cada niño.

Las mediciones de logros en la niñez temprana nunca son totalmente confiables y uno puede cuestionar la validez predictiva de los test realizados a los tres o cuatro años. Siempre existe un número de falsos positivos, niños que son considerados vulnerables y que necesitan recursos extra, cuando en realidad son de maduración tardía y adquirirán las habilidades de lecto-escritura sin intervención. También ocurren falsos negativos, niños a los que les va razonablemente bien en las evaluaciones, pero que después se retrasan y requieren de apoyo extra. Los falsos positivos generalmente se convierten en una decisión relativa a los recursos, ¿es mejor darles a los niños un empuje que tal vez ellos no necesiten o tener un mayor número de niños que fracasen? La presencia de falsos negativos es un tema más importante y subraya la necesidad de un continuo monitoreo más que

de una sola evaluación. Con datos objetivos y confiables recolectados en intervalos regulares, los niños que requieren de apoyos extra pueden ser identificados cuando se retrasan. Los costos también pueden reducirse, ya que los que se benefician con la intervención a tiempo necesitan apoyos menos potentes y menos sostenidos una vez que logran avanzar. Otro beneficio del monitoreo continuo es que provee una base empírica para la eficacia de la intervención.

El segundo elemento crítico es un conjunto de intervenciones para niños que están retrasados en el desarrollo de sus habilidades de lecto-escritura. El marco recomendado por el Comité para la Prevención de las Dificultades de Lectura³ (Snow y otros, 1998) tiene tres niveles:

- ▶ la provisión de una excelente instrucción en clase para todos los niños;
- ▶ la asignación proactiva de los recursos suplementarios y el aumento de las oportunidades de aprendizaje para niños que probablemente tengan dificultades de lectura a causa de factores demográficos o específicamente relacionados con sus habilidades; y
- ▶ la provisión de intervenciones escalonadas intensivas para los niños cuyo dominio de lecto-escritura es significativamente inferior a las expectativas. El punto de corte para las intervenciones de los supuestos 2 y 3 debe variar entre escuelas y distritos, pero la experiencia sugiere que el escalón 3 es mayormente para el 20% inferior de los estudiantes, y la intervención del escalón 2 es más común para los percentiles 20 a 40.

Por último, se necesitan prácticas y políticas con buenos recursos que sean inclusivas. Por ejemplo, las políticas que discriminan tempranamente a los niños en grupos de alta o baja habilidad tienden a disminuir el progreso de los alumnos de baja habilidad y no aceleran el ritmo de los estudiantes de alto rendimiento (Dreeben y Gamoran, 1986; Gamoran, 1986). Una política para evitar el fracaso a nivel de distrito debe ser inclusiva de manera que los estudiantes no sean segregados de sus propios pares. Al eliminar la repetición como una herramienta para atacar las dificultades académicas, los distritos deben ser obligados a proveer los recursos necesarios para apoyar el sistema de monitoreo y la intervención escalonada para aquellos que enfrenten dificultades de lectura.

³ *Committee on the Prevention of Reading Difficulties.*

Cuatro mitos de la educación que bloquean la justicia social

A modo de cierre

Las escuelas tienen la doble responsabilidad de transmitir conocimiento y valores, y al mismo tiempo de preparar a la siguiente generación de ciudadanos (Ungerleider, 2003). Enseñar a leer a los niños tempranamente y bien es el desafío fundamental de las escuelas, si aspiran a enfrentar estas metas de la sociedad. Cuando las escuelas buscan este desafío, ellas les sirven a los estudiantes así como a la sociedad al equiparlos con las habilidades requeridas para el éxito futuro. Ellas producen ciudadanos críticos en una sociedad democrática y altamente tecnificada y también reducen la inequidad social. Sin embargo, cuando un número grande de alumnos se gradúa con bajo desarrollo de sus habilidades de lecto-escritura, las escuelas no alcanzan esas metas. Más bien, les fallan a los estudiantes individualmente, le fallan a la sociedad y perpetúan la injusticia social (Ungerleider, 2003).

Como investigadores y educadores, los autores saben que las políticas educativas tradicionales han sido influenciadas por las creencias de padres y educadores, así como por políticas preexistentes. Sin embargo, los que toman decisiones en educación deben alejarse de disputas ideológicas y confiar en aproximaciones con bases coherentes y empíricas. Levin (2003) sugirió que esos progresos requieren de la confluencia de distintos factores: un problema definido, la intersección de eventos sociopolíticos y la disponibilidad de posibles soluciones. Los resultados de evaluaciones regionales, nacionales e internacionales han definido claramente el problema: muchos niños no están aprendiendo a leer a tiempo y bien, y en consecuencia experimentan menores oportunidades educativas, económicas, culturales y cívicas, tanto durante como después de los años escolares. El contexto sociopolítico está maduro para cambiar. Vivimos en una era de *accountability*⁴ y en una sociedad en la que, dado el cambio demográfico, se hace crucial que la próxima generación sea bien educada y altamente alfabetizada.

Las soluciones están a la mano. En los últimos 20 años han proliferado investigaciones que demostraron claramente la falacia de algunos mitos educativos muy arraigados. Por ejemplo, ahora sabemos que:

- ▶ la trayectoria de aprendizajes puede cambiarse;
- ▶ la repetición no es una intervención efectiva para las dificultades de lectura; y
- ▶ la excelencia en la instrucción de clase multiplicada por la temprana identificación e intervención previene la mayoría de las dificultades de lectura.

La inercia institucional es particularmente fuerte cuando hay mucho en juego. Para cada estudiante y para la sociedad en su totalidad, la mejora de la adquisición temprana de la lecto-escritura es un desafío con consecuencias muy importantes. Al asegurar los logros académicos durante el ciclo primario, las escuelas sirven a los estudiantes y a la sociedad en su totalidad. Se vuelven agentes de equidad más que perpetuadores del statu quo. Entonces, los educadores y los creadores de políticas educativas tienen que tener clara su responsabilidad, ser coherentes en la aplicación de políticas y constantes en sus propósitos. Deben conocer las investigaciones, discernir sus implicancias para la práctica, convencer a sus comunidades de que abandonen prácticas no probadas e implementar políticas que ofrezcan a todos los estudiantes una instrucción de excelencia y todo el apoyo que necesiten para aprender a leer de forma temprana y correcta. 📧

⁴ *Accountability* - Monitoreo, rendición de cuentas, búsqueda de transparencia y responsabilidad por los resultados. (Nota de edición)

Referencias

- ANDERSON, C. S. (1985): "The investigation of school climate" en G. R. Austin; H. Garber (eds.): *Research on exemplary schools*, 97-126. Orlando, FL: Academic.
- BEEBE-FRANKENBERGER, M.; BOCIAN, K.; MacMILLAN, D. L.; GRESHAM, F. M. (2004): "Sorting second-grade students: Differentiating those retained from those promoted". *Journal of Educational Psychology* 96(2):204-215.
- BERNINGER, V. W.; ABBOTT, R. D.; VERMEULEN, K.; OGIER, S.; BROOKSHER, R.; ZOOK, D.; LEMOS, Z. (2002): "Comparison of faster and slower responders to early intervention in reading: Differentiating features of their language profiles". *Learning Disability Quarterly* 25(1):59-76.
- BERNINGER, V. W.; STAGE, S. A.; SMITH, D. R.; HILDEBRAND, D. (2001): "Assessment for reading and writing intervention: A threeter model for prevention and remediation" en D. H. Saklofske; J. J. W. Andrews; H. L. Janzen; G. D. Phye (eds.): *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement, and behavior in children*, 195-223. San Diego, CA: Academic.
- BESWICK, J. F.; WILLMS, J. D.; SLOAT, E. A. (2005): "A comparative study of teacher ratings of emergent literacy skills and student performance on a standardized measure". *Education* 136(1):116-137.
- COLEMAN, J. S. (1966): *Equality of educational opportunity study*. Washington, DC: United States Department of Health, Education, and Welfare, National Center for Educational Statistics.
- CRNIC, K.; LAMBERTY, G. (1994): "Reconsidering school readiness: Conceptual and applied perspectives". *Early Education and Development* 5(2):91-105.
- CUNNINGHAM, P. M.; ALLINGTON, R. L. (1994): *Classrooms that work: They can all read and write*. Nueva York: HarperCollins.
- DENTON, C. A.; VAUGHN, S.; FLETCHER, J. M. (2003): "Bringing research-based practice in reading intervention to scale". *Learning Disabilities Research and Practice* 18(3):201-211.
- DICKSON, S. V.; BURSUCK, W. D. (1999): "Implementation of a model for preventing reading failure: A report from the field". *Learning Disabilities Research and Practice* 14(4):191-202.
- DREEBEN, R.; GAMORAN, A. (1986): "Race, instruction, and learning". *American Sociological Review* 51(5):660-669.
- ENTWISTLE, D. R.; ALEXANDER, K. L. (1999): "Early schooling and social stratification" en R. C. Pianta; M. J. Cox (eds.): *The transition to kindergarten*, 13-38. Baltimore: Brookes.
- FLETCHER, J. M.; SHAYWITZ, S. E.; SHANKWEILER, D. P.; KATZ, L.; LIBERMAN, Y.; STUEBING, K. K.; FRANCIS, D. J.; FOWLER, A. E.; SHAYWITZ, B. A. (1994): "Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions". *Journal of Educational Psychology* 86(1):6-23.
- FRANSOO, R.; WARD, T.; WILSON, E.; BROWNELL, M.; ROOS, N. (2005): "The whole truth: Socioeconomic status and educational outcomes". *Education Canada* 45(3):6-10.
- FULLAN, M. (2003): *Change forces with a vengeance*. Nueva York: Routledge Falmer.
- GAMORAN, A. (1986): "Instructional and institutional effects of ability grouping". *Sociology of Education* 59(4):185-198.
- GAMORAN, A. (1987): "The stratification of high school learning opportunities". *Sociology of Education* 60(3):135-155.
- HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. (2003): *Exceptional learners: Introduction to special education*, 9ª ed. Boston: Allyn & Bacon.
- HAMMILL, D. D.; McNUTT, G. (1980): "Language abilities and reading: A review of the literature on their relationship". *Elementary School Journal* 80(5):269-277.
- HO, E.; WILLMS, J. D. (1996): "The effects of parental involvement on eighth grade achievement". *Sociology of Education* 69(2):126-141.
- HONG, G.; RAUDENBUSH, S. W. (2005): "Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics". *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27(3):205-224.
- INVERNIZZI, M. A. (2002): "The complex world of one-on-one tutoring" en S. Neuman; D. Dickinson (eds.): *Handbook of early literacy research*, 459-483. Nueva York: Guilford.
- JAMIESON, D. G.; TREMBLAY, R. E. (2005): "Wise words from Rotterdam". *Bulletin of the Centre of Excellence for Early Childhood Development* 4(1):1.
- JIMERSON, S. R. (1999): "On the failure of failure: Examining the association between early grade retention and education and employment outcomes during late adolescence". *Journal of School Psychology* 37(3):243-272.
- JIMERSON, S. R. (2001): "Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century". *School Psychology Review* 30(3):420-437.
- JIMERSON, S. R.; ANDERSON, G. E.; WHIPPLE, A. D. (2002): "Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school". *Psychology in the Schools* 39(4):441-455.
- JIMERSON, S. R.; KAUFMAN, A. M. (2003): "Reading, writing, and retention: A primer on grade retention research". *The Reading Teacher* 56(7):622-635.
- JUEL, C. (1988): "Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades". *Journal of Educational Psychology* 80(4):437-447.
- JUSTICE, L. M.; SCHEULE, C. M. (2004): *West Virginia phonemic awareness pilot project academic year 2002-2003*. Charleston: West Virginia Department of Education.
- KENNEADY, L. M. (2004): *Good for nothing: In-grade retention*. San Antonio, TX: Intercultural Development Research Association.
- LA PARO, K. M.; PIANTA, R. C. (2000): "Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review". *Review of Educational Research* 70(4):443-484.
- LEVIN, B. (2003): "Improving research-policy relationships: Lessons from the case of literacy". Artículo presentado en la Conferencia Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto: Literacy Policies for the Schools We Need, 8 de noviembre, Toronto, Canada.
- LYON, G. R.; FLETCHER, J. M.; SHAYWITZ, S. E.; SHAYWITZ, B. A.; TORGESEN, J. K.; WOOD, F. B.; SCHULTE, A.; OLSON, R. (2001): "Rethinking learning disabilities" en C. E. Finn, Jr.; A. J. Rotherham; C. R. Hokanson (eds.): *Rethinking special education for a new century*, 259-287. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- MAY, D. C.; KUNDERT, D. K. (1997): "School readiness practices and children at-risk: Examining the issues". *Psychology in the Schools* 34(2):73-84.
- MCCAIN, M. N.; MUSTARD, J. F. (2002): *The early years study three years later*. Toronto, Canadá: The Founders' Network of the Canadian Institute for Advanced Research.
- MCCOLLUM, P.; CORTEZ, A.; MARONEY, O. H.; MONTES, F. (1999): *Failing our children: Finding alternatives to in-grade retention: A policy brief*. San Antonio, TX: Intercultural Development Research Association, Institute for Policy and Leadership.
- MCPHERSON, A. F.; WILLMS, J. D. (1987): "Beyond an atomistic model of school effects: Scottish findings". *International Review of Sociology* 1:145-184.
- MEISELS, S. J. (1999): "Assessing readiness" en R. Pianta; M. Cox (eds.): *The transition to kindergarten*, 39-66. Baltimore: Brookes.
- MOATS, L. C. (1999): *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, DC: American Federation of Teachers.

- MONTAGUE, M.; RINALDI, C. (2001): "Classroom dynamics and children at risk: A followup". *Learning Disability Quarterly* 24(2):75-83.
- MOSENTHAL, J.; LIPSON, M.; TORNCHELLO, S.; RUSS, B.; MEKKELSEN, J. (2004): "Contexts and practices of six schools successful in obtaining reading achievement". *Elementary School Journal* 104(5):343-367.
- MURNANE, R. J. (1981): "Interpreting the evidence on school effectiveness". *Teachers College Record* 83(1):19-35.
- O'MALLEY, K. J.; FRANCIS, D. J.; FOORMAN, B. R.; FLETCHER, J. M.; SWANK, P. R. (2002): "Growth in precursor and reading-related skills: Do low-achieving and IQ-discrepant readers develop differently?" *Learning Disabilities Research and Practice* 17(1):19-34.
- OWINGS, W. A.; KAPLAN, L. S. (2001): "Standards, retention, and social promotion". *NAASP Bulletin* 85(629):57-66.
- PALLAS, A. (1988): "School climate in American high schools". *Teachers College Record* 89(4):541-554.
- PIANTA, R. C.; STEINBERG, M.; ROLLINS, K. (1995): "The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment". *Development and Psychopathology* 7(2):295-312.
- PLEWIS, I. (1991): "Using multilevel models to link educational progress with curriculum coverage" en S. W. Raudenbush; J. D. Willms (eds.): *Schools, classrooms, and pupils: International studies of schooling from a multilevel perspective*, 149-166. San Diego, CA: Academic.
- RAFOTH, M. A. (1997): "Guidelines for developing screening programs". *Psychology in the Schools* 34(2):129-142.
- RUTTER, M. (1983): "School effects on pupil progress: Research findings and policy implications". *Child Development* 54(1):1-29.
- SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. (1995): *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Londres: London University Institute of Education.
- SCARBOROUGH, H. S. (1998): "Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors" en B. K. Shapiro; P. J. Accardo; A. J. Capute (eds.): *Specific reading disability: A view of the spectrum*, 77-121. Timonium, MD: York Press.
- SCHATSCHNEIDER, C.; FLETCHER, J. M.; FRANCIS, D. J.; CARLSON, C. C.; FOORMAN, B. R. (2004): "Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis". *Journal of Educational Psychology* 96(2):265-282.
- SCHEERENS, J. (1992): *Effective schooling: Research, theory, and practice*. Londres: Cassell.
- SHARE, D. L.; STANOVICH, K. E. (1995): "Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition". *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology* 1:1-57.
- SHAYWITZ, S. (2003): *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Nueva York: Knopf.
- SHEPARD, L. A. (1989): "A review of research on kindergarten retention" en L. A. Shepard and M. L. Smith (eds.): *Flunking grades: Research and policies on retention*, 64-78. Nueva York: Falmer.
- SHEPARD, L. A.; SMITH, M. L. (1986): "Synthesis of research on school readiness and kindergarten retention". *Educational Leadership* 44(3):78-86.
- SLAVIN, R. E. (1990): "Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis". *Review of Educational Research* 60(3):471-499.
- SLAVIN, R. E. (1994): "Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness". *International Journal of Educational Research* 21(2):141-157.
- SNOW, C. E. (2001): "Knowing what we know: Children, teachers, researchers". *Educational Researcher* 30(7):3-9.
- SNOW, C. E.; BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. (eds.) (1998): *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- STAGE, S. A.; ABBOTT, R. D.; JENKINS, J. R.; BERNINGER, V. W. (2003): "Predicting response to early reading intervention from verbal IQ, reading-related language abilities, attention ratings, and verbal IQ-word reading discrepancy: Failure to validate discrepancy method". *Journal of Learning Disabilities* 36(1):24-33.
- TORGESEN, J. K. (1997): "The prevention and remediation of reading difficulties: Evaluating what we know from research". *Journal of Academic Language Therapy* 1:11-47.
- TORGESEN, J. K. (2000): "Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters". *Learning Disabilities Research and Practice* 15(1):55-64.
- UNGERLEIDER, C. (2003): *Failing our kids: How we are ruining our public schools*. Toronto, Canadá: McClelland & Stewart.
- VADASY, P. F.; SANDERS, E. A.; PEYTON, J. A.; JENKINS, J. R. (2002): "Timing and intensity of tutoring: A closer look at the conditions for effective literacy tutoring". *Learning Disabilities Research and Practice* 17(4):227-241.
- WILLMS, J. D. (2002): "The prevalence of vulnerable children" en J. D. Willms (ed.): *Vulnerable children*, 45-70. Edmonton, Alberta, Canadá: University of Alberta Press.
- WITMER S.; HOFFMAN, L.; NOTTIS, K. (2004): "Elementary teachers' beliefs and knowledge about grade retention: How do we know what they know?" *Education* 125(2):173-193.

Los autores:

Joan F. Beswick | Educadora que ha trabajado en escuelas durante más de 30 años como docente, consultora y administradora. Sus áreas de especialización e investigación son la capacidad para aprender en la escuela, el desarrollo del lenguaje y la lecto-escritura, y la intervención preventiva temprana.

Elizabeth A. Sloat | Dirige investigaciones sobre la adquisición de la lectura y la escritura, y ha trabajado con modelos longitudinales de evaluación de programas basados en resultados. Actualmente se encuentra trabajando en escuelas para evaluar un sistema de monitoreo de las trayectorias de adquisición de la lecto-escritura desde la educación inicial al segundo grado.

J. Douglas Willms | Editor de *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Ha publicado cerca de 200 artículos y monografías de investigación sobre alfabetización y salud de los niños, *accountability* en los sistemas escolares y evaluación de reformas nacionales.

Artículo publicado en *The Educational Forum*, 72:2, 115-128. Reimpresión autorizada por la Editorial Taylor & Francis.