



GEEAP

Este documento cuenta con el respaldo del Panel
Asesor sobre Evidencia Educativa Global (GEEAP).

ENSEÑANZA EFICAZ DE LA LECTURA EN PAÍSES DE INGRESOS BAJOS Y MEDIOS: LO QUE MUESTRA LA EVIDENCIA

Eu sei ler! I know how to read! I know how to read!
Je sais lire! Ninajua kusoma! Ninajua kusoma!
Eu sei ler! I know how to read! I know how to read!
Je sais lire! Ninajua kusoma! Ninajua kusoma!
Eu sei ler! I know how to read! I know how to read!
Je sais lire! Ninajua kusoma! Ninajua kusoma!
Eu sei ler! I know how to read! I know how to read!
Je sais lire! Ninajua kusoma! Ninajua kusoma!



Autores (en orden alfabético por apellido): Horacio Álvarez-Marínelli, Izzy Boggild-Jones, Michael Crawford, Margaret “Peggy” Dubeck, Dhir Jhingran, Christopher Lack, Nompumelelo Mohohlwane, Maria Eugenia Oviedo, Benjamin Piper, Jaime Saavedra y Hanada Taha

El Panel está convocado por la Oficina de Asuntos Exteriores, Commonwealth y Desarrollo (FCDO), el Banco Mundial y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).



Este informe ha sido elaborado por un grupo de expertos en alfabetización y cuenta con el respaldo del Panel Asesor Global sobre Evidencia Educativa (GEEAP por sus siglas en inglés), convocado por la FCDO, el Banco Mundial y UNICEF, con el apoyo de la secretaría del GEEAP.

El documento ha sido redactado por un equipo multidisciplinar y desarrollado y dirigido por reconocidos expertos en alfabetización, con la orientación de los miembros del panel del GEEAP con experiencia relevante. El panel más amplio del GEEAP revisó aspectos de la metodología de la investigación, el proceso de revisión por pares y los estándares de calidad, y proporcionó comentarios y sugerencias que los autores atendieron.

Las opiniones son propias de los autores, y se basan en su lectura de las investigaciones y pruebas disponibles. Por lo tanto, sus conclusiones no reflejan necesariamente las posiciones políticas de los miembros del panel, las instituciones de los miembros del panel o las instituciones convocantes del GEEAP.

Esta publicación debe citarse como: 2025. Enseñanza eficaz de la lectura en países de ingresos bajos y medios: lo que muestran las pruebas [H. Alvarez-Marinelli, I. Boggild-Jones, M. Crawford, M. Dubeck, D. Jhingran, C. Lack, N. Mohohlwane, M. E. Oviedo, B. Piper, J. Saavedra y H. Taha]. Londres, Washington D. C., Nueva York. GEEAP.

Los mapas geográficos que aparecen en esta publicación no reflejan la posición de las personas u organismos asociados al GEEAP sobre la situación jurídica de ningún país o territorio ni sobre la delimitación de fronteras.

Versión 1.1, 4 de diciembre de 2025

Diseño: Peter Muiruri

Adaptación del diseño versión español: Alejandro Scaff

Enseñanza eficaz de la lectura en países de ingresos bajos y medios: lo que muestra la evidencia

Autores (en orden alfabético por apellido): Horacio Álvarez-Marinelli, Izzy Boggild-Jones, Michael Crawford, Margaret “Peggy” Dubeck, Dhir Jhingran, Christopher Lack, Nompumelelo Mohohlwane, María Eugenia Oviedo, Benjamin Piper, Jaime Saavedra y Hanada Taha.



Agradecimientos



Crédito: Secretaría de Educación de Barranquilla

Los autores agradecen a los miembros del Panel Asesor Global sobre Evidencia Educativa (GEEAP por sus siglas en inglés) su orientación, comentarios y apoyo durante la elaboración de este documento. Los autores también desean agradecer al Ministerio de Asuntos Exteriores, Commonwealth y Desarrollo del Reino Unido (FCDO por sus siglas en inglés), al Banco Mundial, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y a la Secretaría del GEEAP su apoyo en la elaboración de este informe.

Los autores desean expresar su especial agradecimiento a los revisores que, generosamente, dedicaron su tiempo y conocimientos a revisar y enriquecer este documento: Cristian Aedo, José Luis Arco-Tirado, Rita Almeida, Martín Benavides, Ramesh Chandra, Luis Benveniste, Andreas Blom, Pia Britto, Diana Catalina Castillo, Ramesh Chandra, Borhene Chakroun, Marie Helene, Ariel Cuadro, Daniel Cubilla Bonnetier, Sylvia Defior, Rafael E. De Hoyos, Laura Gregory, Alison Grimsland, Sonia Guerriero, Keiko Inoue, Juan E. Jiménez, Linda Jones, Toby Linden, Diego Luna Bazaldua, Muna Salih Meky, Ana Laura Palombo, Alonso Sánchez, Laura Sánchez Vincitore, Lars M. Sondergaard, Marla Hillary Spivack, Matthew Aaron Martin Thomas, Marla Hillary Spivack, Waly Wane, Mónica Yanez-Pagans, Mari Yasunaga y Francisco Zavala. Los autores también desean agradecer a sus colegas del Banco Mundial que participaron en la Sesión de Aprendizaje Fundamental durante el Día de la Educación 2025 y a los participantes en la Conferencia UKFIET 2025 que proporcionaron comentarios en vivo sobre la presentación del documento.

Los autores desean expresar su especial agradecimiento a María Castillo Cuello, nuestra asistente de investigación, quien, con diligencia y paciencia, registró y resumió la información de todos los estudios citados de los países de ingresos bajos y medios (PIBM) que se pueden encontrar en el anexo. También queremos agradecer, especialmente, a María Brindlmayer, de la Secretaría de la GEEAP, por su eficiente coordinación, apoyo y paciencia, y a los editores e ilustradores del documento, Maryam Abouzeid, Charlie Covington y Peter Muiruri, por su meticuloso y profesional trabajo.

Si bien los autores reconocen las valiosas contribuciones de todas las personas mencionadas anteriormente, asumimos toda la responsabilidad por cualquier error u omisión que pueda quedar en este documento. Si tiene documentos adicionales o comentarios para una segunda edición, esperamos recibirlos en:

geeap@building-evidence-in-education.org.



Contenido

Agradecimientos.....	4
Resumen ejecutivo.....	7
Glosario	11
Introducción.....	12
Sección 1. Evidencia global sobre la enseñanza eficaz de la lectura	15
Sección 2. Componentes de la enseñanza de la lectura basada en la evidencia	23
Sección 2.1. Desarrollo del lenguaje oral.....	25
Sección 2.2. Conciencia fonológica.....	28
Sección 2.3. Enseñanza sistemática de la fonética	30
Sección 2.4. Fluidez lectora	35
Sección 2.5. Enseñanza de la comprensión lectora.....	39
Sección 2.6. Escritura.....	42
Sección 3. Consideraciones para el diseño y la implementación	46
Sección 3.1. Idioma de instrucción.....	46
Sección 3.2. El papel de la tecnología	49
Sección 3.3. Instrucción para niños con dificultades de lectura	51
Sección 3.4. Implementación de programas de alfabetización eficaces en las aulas	54
Sección 3.5. Rentabilidad.....	59
Sección 4. Conclusiones y recomendaciones.....	62
Anexo. Métodos de investigación y distribución geográfica de los estudios citados sobre PIBM	65
Referencias.....	66





Resumen ejecutivo

Aprender a leer es fundamental para la dignidad, la libertad y el desarrollo humanos. La alfabetización es la base de todo aprendizaje y amplía significativamente las oportunidades a lo largo de la vida. A nivel nacional, los países con tasas de alfabetización más altas experimentan un mayor crecimiento económico, una reducción de la desigualdad y una mejora de los resultados en materia de salud pública. A nivel individual, los estudiantes que leen bien cuentan con más probabilidades de tener éxito en todas las materias escolares, mientras que los niños que no aprenden a leer se enfrentan a perspectivas educativas y profesionales limitadas y a ingresos más bajos a lo largo de su vida. Además, cuando los niños no saben leer, las inversiones en otras áreas de la educación no logran alcanzar su impacto potencial. Por lo tanto, garantizar que todos los niños aprendan a leer es tanto una obligación moral como una necesidad económica para todas las naciones.

Lamentablemente, muchos niños de países de ingresos bajos y medios (PIBM) no están aprendiendo a leer. A los diez años, un impactante 70 % de los niños de los PIBM no pueden leer y comprender un texto sencillo y adecuado para su edad. En muchos países, tras varios años de instrucción, los niños están tan por debajo del nivel de competencia esperado que tienen muy pocas posibilidades de convertirse en lectores. Sin embargo, hay pruebas sustanciales de que mejorar la enseñanza de la lectura puede aumentar considerablemente los niveles de lectura.

Una de las causas principales de esta crisis de alfabetización es la falta de uso de métodos de enseñanza probados por la investigación. Muchos sistemas educativos siguen utilizando enfoques obsoletos que las investigaciones han demostrado que son ineficaces o carecen de una orientación clara sobre cómo enseñar a leer de manera eficaz. Otros factores que contribuyen a los malos resultados en lectura son la insuficiencia de libros, la formación inadecuada de los maestros y el desarrollo profesional continuo, el alto absentismo, el tiempo limitado de clase, la enseñanza en idiomas desconocidos y una enseñanza que no se ajusta al nivel de aprendizaje de los niños, todo ello agravado por la falta generalizada de adopción de prácticas de lectura basadas en la ciencia.

Afortunadamente, la investigación científica ofrece ahora una orientación clara sobre cómo aprenden a leer los niños y cómo enseñarles de manera eficaz. La lectura es una de las áreas más estudiadas del aprendizaje humano, con más de un siglo de investigación. Si bien las primeras investigaciones se centraron, principalmente, en países de habla inglesa y con altos ingresos, la base de investigación se ha ampliado considerablemente. Este informe sintetiza las crecientes investigaciones de los PIBM, después de revisar más de 151 estudios sobre la enseñanza eficaz de la lectura realizados en África, Asia, América Latina y el Caribe y Oriente Medio, y que abarcan más de 167 idiomas diferentes. Estas pruebas ampliadas confirman que ciertos principios fundamentales de la enseñanza eficaz de la lectura son universales, aunque algunos aspectos específicos de la enseñanza pueden adaptarse a diferentes idiomas, sistemas de escritura y contextos culturales.

Esta investigación muestra que la lectura con comprensión es un proceso complejo que se basa en múltiples habilidades interconectadas. Estas habilidades pueden agruparse en dos grandes ámbitos: **la decodificación y la comprensión del lenguaje.** *La decodificación* es la capacidad de reconocer símbolos escritos (por ejemplo, letras) y convertirlos en los sonidos que representan para reconocer las palabras. *La comprensión del lenguaje* implica entender lo que realmente significan esas palabras, frases y textos. Tanto la decodificación como la comprensión del lenguaje son habilidades esenciales y funcionan conjuntamente cuando los niños leen; sin la capacidad de decodificar, los niños no pueden reconocer las palabras; sin la comprensión del lenguaje, no pueden captar su significado (Gough y Tunmer, 1986). Una enseñanza eficaz de la lectura debe desarrollar ambas habilidades simultáneamente. Estas bases se sientan en los primeros años, en casa o en la educación infantil formal, y se convierten en el centro de atención de los primeros cursos de primaria.

Para desarrollar estas habilidades esenciales de lectura, los niños necesitan una enseñanza directa y sistemática en seis áreas fundamentales:

1. **Desarrollo del lenguaje oral:** incluye las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral y el desarrollo del vocabulario. Los niños deben comprender las palabras habladas antes que el texto escrito. Aunque los niños desarrollan de forma natural algunas habilidades del lenguaje oral, la enseñanza específica en el aula acelera significativamente este desarrollo.
2. **Conciencia fonológica:** capacidad de identificar y manipular los sonidos individuales del lenguaje hablado. Los niños deben comprender que las palabras habladas se componen de unidades de sonido más pequeñas antes de poder conectar las letras con esos sonidos y combinarlas para formar palabras.
3. **Enseñanza sistemática de la fonética:** se refiere a enseñar a los niños las relaciones específicas entre las letras y los sonidos, y cómo combinarlos para formar palabras. Los niños aprenden a «pronunciar» palabras desconocidas identificando el sonido de cada letra y combinándolas.
4. **Fluidez lectora:** capacidad de leer un texto con precisión y rapidez y con la expresión adecuada. La lectura fluida libera energía mental para comprender el significado en lugar de esforzarse por identificar palabras individuales.
5. **Comprensión lectora:** como parte de la enseñanza de la lectura, los niños también se benefician de la enseñanza explícita de técnicas específicas para comprender los textos, como controlar su propia comprensión y adquirir conocimientos sobre el mundo.
6. **Escritura:** una sólida base empírica, que incluye investigaciones emergentes de PIBM, demuestra que la enseñanza de la escritura —incluida la formación de letras, la ortografía y la composición de textos— favorece significativamente el desarrollo de la lectura y refuerza otras habilidades básicas.

Estas seis áreas de habilidades deben enseñarse de manera explícita, sistemática y exhaustiva. *La enseñanza explícita* significa que los maestros demuestran y explican directamente cada habilidad, proporcionando ejemplos claros antes de que los alumnos practiquen de forma independiente. *La enseñanza sistemática* significa que las habilidades se enseñan en un orden lógico, siguiendo un plan y una secuencia preestablecidos. *La enseñanza integral* significa abordar las seis áreas de habilidades, ya que la debilidad en cualquier área puede impedir que los niños se conviertan en lectores exitosos. Este enfoque contrasta con los métodos que esperan que los niños descubran las habilidades de lectura por sí mismos o que se centran solamente en algunos aspectos de la lectura.

Una idea fundamental de la investigación sobre la lectura es que los niños no aprenden a leer de forma natural, sino que la lectura debe enseñarse de forma explícita. A diferencia del lenguaje hablado, que los niños adquieren de forma natural a través de la exposición, la lectura requiere una enseñanza directa. Las pruebas de la neurociencia y la psicología cognitiva muestran que los lectores expertos procesan las palabras conectando rápidamente las letras con sus sonidos correspondientes, en lugar de memorizar palabras enteras o adivinar el significado a partir del contexto. Este conocimiento científico confirma que los niños necesitan una enseñanza explícita y directa sobre cómo las letras representan los sonidos y cómo combinarlos para formar palabras.

Los principios básicos de una enseñanza eficaz de la lectura son universales, pero los programas exitosos adaptan ciertos aspectos de la enseñanza a las características del idioma y a las necesidades individuales de los estudiantes. En primer lugar, los niños de una misma clase suelen tener habilidades de lectura muy diferentes. La enseñanza debe adaptarse al nivel de aprendizaje actual de los estudiantes, y debe asegurarse de que los que tienen dificultades reciban un apoyo básico antes de pasar a habilidades avanzadas. Para aquellos que tienen dificultades, las adaptaciones específicas pueden incluir apoyo individualizado o en grupos pequeños, enfoques multisensoriales y materiales didácticos accesibles. En segundo lugar, los diferentes idiomas requieren enfoques de enseñanza un poco diferentes. Por ejemplo, aunque la enseñanza sistemática de la fonética es beneficiosa en todos los idiomas alfabéticos y similares al alfabeto, existen algunas diferencias en la cantidad de enseñanza de la fonética necesaria. Los idiomas con patrones ortográficos más consistentes (como el kiswahili y el español) requieren menos



tiempo de enseñanza sobre las relaciones entre las letras y los sonidos que los idiomas con una ortografía compleja e irregular (como el inglés y el francés). Del mismo modo, los sistemas de escritura alfabético-silábicos, como el devanagari, el kannada y el tamil, utilizan un mayor número de símbolos y requieren una enseñanza más extensa del conocimiento de los símbolos.

Hay otros tres principios fundamentales para el éxito de la enseñanza de la lectura:

En primer lugar, el idioma de enseñanza influye en el desarrollo de la lectura de los niños significativamente.

A más de un tercio de los niños de los PIBM se les enseña a leer en un idioma que no hablan o no comprenden bien. Esto crea importantes obstáculos para adquirir la alfabetización, lo que se traduce en un progreso más lento y una menor competencia lectora. Las investigaciones demuestran sistemáticamente que los niños aprenden a leer de forma más eficaz cuando se les enseña primero en su lengua materna. Cuando no es posible utilizar la lengua materna para la enseñanza, los niños necesitan mucho más tiempo y un apoyo intensivo para desarrollar las habilidades orales en la lengua de enseñanza antes de poder aprender a leer con éxito en esa lengua. Los responsables políticos deben evaluar cuidadosamente el contexto lingüístico de su país antes de decidir las políticas sobre la lengua de enseñanza.

En segundo lugar, la calidad de la implementación es fundamental para el éxito del programa. Incluso los programas de lectura mejor diseñados pueden fracasar si no se implementan de manera eficaz. El éxito requiere alinearse con las prioridades y los sistemas gubernamentales existentes; garantizar diseños sostenibles que puedan continuar más allá de la financiación inicial; apoyar a los maestros en la adopción de nuevos métodos; desarrollar materiales de enseñanza y aprendizaje (TLM por sus siglas en inglés) fáciles de usar e incluir el contenido relevante en la formación inicial de los maestros basada en habilidades y en el desarrollo profesional continuo. Los programas deben supervisar la eficacia con la que los maestros implementan los nuevos métodos continuamente y proporcionar retroalimentación rápida para realizar los ajustes necesarios.

En tercer lugar, la enseñanza de la lectura basada en la evidencia puede ser más rentable que otras alternativas. Invertir en métodos de lectura probados durante los primeros años escolares de los niños probablemente reduzca la necesidad de costosos programas de recuperación más adelante, disminuya la repetición de cursos y reduzca las tasas de deserción escolar. Los programas pedagógicos estructurados que incorporan la enseñanza de la lectura basada en la evidencia se encuentran entre las intervenciones educativas más rentables. Esto hace que la enseñanza de la lectura basada en la evidencia sea especialmente atractiva para los países que buscan obtener el máximo impacto con presupuestos educativos limitados.

Instamos a los responsables de las políticas educativas a que promuevan una enseñanza basada en la evidencia para que más niños se conviertan en lectores competentes. No solo es posible lograr mejoras espectaculares en los resultados de lectura, sino que estas se pueden alcanzar en plazos razonables. Dichas mejoras son esenciales para el progreso educativo, el desarrollo económico y el avance social. Con base en la evidencia exhaustiva presentada en este informe, recomendamos a los responsables políticos lo siguiente:

- 1. Asumir un compromiso nacional** para garantizar que todos los niños se conviertan en lectores competentes mediante una enseñanza eficaz y basada en la evidencia.
- 2. Elegir los idiomas de enseñanza adecuados** y brindar a los niños el apoyo que necesitan para aprender a leer en esos idiomas.
- 3. Impartir una enseñanza de la lectura explícita, sistemática y completa en las seis habilidades básicas:** lenguaje oral, conciencia fonológica, fonética sistemática, fluidez lectora, comprensión lectora y escritura; asegurarse de que la enseñanza sea explícita y sistemática, sin dejar que los niños «lo descubran por sí mismos»; proporcionar a los alumnos tiempo suficiente para practicar la lectura, incluyendo amplias oportunidades para interactuar con libros, leer una variedad de textos de forma independiente y crear una cultura de la lectura.



4. **Adaptar la enseñanza a las características del idioma:** los principios básicos de la enseñanza de la lectura basada en la evidencia son universales, pero los programas exitosos adaptan la enseñanza para abordar las necesidades contextuales.
5. **Centrarse en una implementación eficaz,** proporcionando a los maestros un apoyo estructurado, materiales fáciles de usar y un desarrollo profesional continuo.

Estos enfoques basados en la evidencia deben adaptarse al contexto lingüístico, cultural y educativo específico de cada país cuidadosamente, manteniendo al mismo tiempo la fidelidad a los principios básicos que la investigación ha demostrado que son eficaces.





Glosario

Abjad: sistema de escritura que representa consonantes principalmente (por ejemplo, el utilizado en árabe y hebreo)

Alfabeto: sistema de escritura que utiliza letras para representar tanto consonantes como vocales (por ejemplo, el que las lenguas bantúes utilizan)

Principio alfabético: la idea de que las letras representan los sonidos del lenguaje hablado

Silabario alfabético: sistema de escritura en el que cada símbolo representa una sílaba (por ejemplo, utilizado en amárico, hindi y jemer).

Decodificación: identificar símbolos escritos y convertirlos en sonidos para reconocer palabras

Evaluación de la lectura en los primeros grados (EGRA por sus siglas en inglés): evaluación estandarizada para medir las habilidades de lectura temprana

Alfabetización emergente: proceso de desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la instrucción formal

Enseñanza explícita: enseñanza directa de habilidades y conceptos

L1 (primera lengua): lengua materna que se habla en casa

L2 (segunda lengua): lengua aprendida después de la primera lengua

Idioma de instrucción (LOI por sus siglas en inglés): idioma utilizado para la enseñanza en las escuelas

Correspondencia entre letras y sonidos: relación entre las letras y los sonidos que representan

Ortografía: sistema de escritura de una lengua, incluyendo sus convenciones ortográficas

Ortografía opaca: sistema de escritura en el que la relación entre las letras y los sonidos es inconsistente (por ejemplo, el inglés)

Fonema: la unidad de sonido más pequeña con significado en una lengua. En las lenguas alfabéticas, los fonemas suelen representarse con letras individuales

Conciencia fonémica: capacidad de oír, identificar y manipular fonemas individuales

Fonética: relación entre los símbolos y los sonidos y cómo se combinan para formar palabras

Conciencia fonológica: capacidad de identificar y manipular los sonidos del lenguaje hablado

Fluidez lectora: capacidad para leer con precisión, de forma automática y con la expresión adecuada

Ciencia de la lectura: conjunto multidisciplinario de investigaciones empíricas sobre cómo aprenden a leer los niños y cuál es la mejor manera de enseñarles a leer

Pedagogía estructurada: modelo educativo que integra materiales didácticos con planes de estudio, materiales para los alumnos, formación continua para profesores con apoyo de seguimiento y una formación inicial para profesores alineada

Enseñanza fonética sistemática: enfoque estructurado para enseñar las relaciones entre las letras y los sonidos

Ortografía transparente: sistema de escritura en el que la relación entre las letras y los sonidos es coherente (por ejemplo, el español)

Enfoque del lenguaje integral: enfoque de la enseñanza de la lectura que hace hincapié en la creación de significado y las pistas contextuales por encima de la enseñanza explícita de la fonética

Enfoque de palabras completas: enfoque de enseñanza de la lectura que se centra en memorizar palabras completas en lugar de utilizar letras individuales para decodificarlas

Reconocimiento de palabras: capacidad de identificar palabras

Introducción

Aprender a leer es el objetivo más importante de la educación primaria y sirve de base para el éxito individual a lo largo de la vida. La lectura es la base del éxito académico futuro y un indicador clave de los resultados futuros de la vida de las personas. Los niños que aprenden a leer bien tienen más probabilidades de completar su educación, encontrar mejores empleos y obtener ingresos más altos. La evidencia es sorprendente: los niños de siete años que leen con soltura ganan significativamente más como adultos a los 42 años (Ritchie y Bates, 2013). Pero los beneficios van más allá de la economía. La alfabetización reduce el estrés y el aislamiento social, aumenta la participación cívica e incluso prolonga la esperanza de vida (Bavishi et al., 2016; Dinis da Costa et al., 2014; Grotlüsche et al., 2016; Lewis, 2009; Stromquist, 2005).

A nivel social, la alfabetización es un poderoso motor del desarrollo económico y social nacional. La conexión es clara: los países con mejores resultados en lectura en las evaluaciones internacionales logran un mayor crecimiento económico sistemáticamente (Coulombe et al., 2004; Hanushek y Woessmann, 2008). Los países con poblaciones más alfabetizadas son más productivos, experimentan menos pobreza y desigualdad y disfrutan de mejor salud y comunidades más fuertes (Hanushek y Woessmann, 2012). Por ejemplo, cuando las madres saben leer, buscan atención médica para sus hijos de manera más eficaz. De hecho, aproximadamente la mitad de la disminución mundial de la mortalidad infantil entre 1970 y 2009 se relacionó con el aumento de la educación de las mujeres (Gakidou et al., 2010).

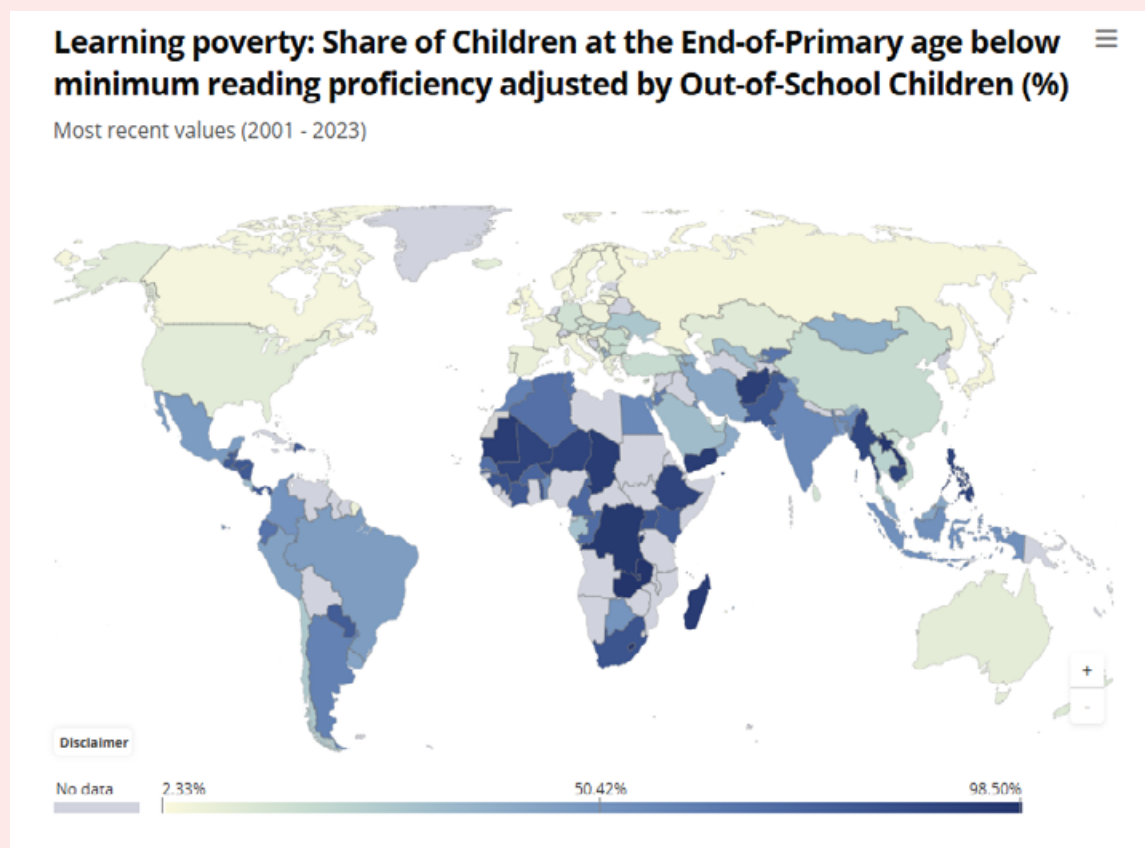
Por otro lado, los costos económicos del analfabetismo son sustanciales y cuantificables. Las investigaciones proporcionan estimaciones concretas. La Fundación Mundial para la Alfabetización estima que el costo del analfabetismo supera el billón de dólares a nivel mundial, mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) calcula que el costo anual de los niños que carecen de las habilidades básicas mínimas supera los 10 billones de dólares (Cree et al., 2023; UNESCO et al., 2024). Estos hallazgos ponen de relieve la urgente necesidad económica de impartir una enseñanza de la lectura y la escritura basada en datos empíricos en los contextos en desarrollo.

En las últimas décadas, los PIBM¹ han logrado avances significativos en la mejora de las tasas de matriculación y alfabetización. En 1970, solo el 62 % de los niños asistía a la escuela primaria; en 2023, esta cifra alcanzó el 89 % (Instituto de Estadística de la UNESCO [UIS por sus siglas en inglés], 2025). Un mayor número de niños escolarizados significa más adultos alfabetizados en todo el mundo (UIS, 2020b). Se han logrado grandes avances en Asia Oriental, América Latina y el Caribe y en algunas partes del África subsahariana, donde las inversiones sostenidas en educación han dado lugar a una reducción significativa del analfabetismo. Este progreso ilustra el impacto positivo de los esfuerzos internacionales y las políticas nacionales destinadas a promover la educación para todos.

Sin embargo, en muchos PIBM hay un gran número de niños que no aprenden a leer. Las estadísticas son alarmantes: antes de la pandemia, el 57 % de los niños de 10 años de estos países no podían leer y comprender una historia sencilla, una condición denominada «pobreza de aprendizaje». La pandemia empeoró esta situación hasta alcanzar aproximadamente el 70 % (Banco Mundial et al., 2022). Un estudio a gran escala que analizó los datos de las evaluaciones de lectura en los primeros grados (EGRA) de más de 500 000 estudiantes de 48 PIBM en 96 idiomas reveló la gravedad de la crisis: después de tres años de escolarización, más del 90 % no puede identificar los nombres de las letras ni los sonidos de las letras ni leer palabras sencillas al nivel esperado (Crawford et al., 2024). Esto crea una gran brecha entre lo que los niños pueden entender cuando alguien les habla y lo que pueden entender cuando intentan leer. Cuando se les leía la información en voz alta, los estudiantes demostraban cierta capacidad de comprensión auditiva, pero cuando tenían que leer la misma información por sí mismos, les costaba mucho más porque no podían decodificar o «pronunciar» las palabras. Este fracaso persiste a pesar de que los PIBM gastan, en promedio, alrededor del 4 % de su PIB en educación (Banco Mundial y UNESCO, 2025). La cruda realidad es que el hecho de que los niños asistan a la escuela no se ha traducido en que se les enseñe a leer de manera eficaz.

1 Los PIBM son naciones clasificadas por el Banco Mundial en función de su ingreso nacional bruto (INB) per cápita. Entre ellos se incluyen los países de bajos ingresos (con un INB per cápita de 1135 dólares o menos en 2024), los países de ingresos medios-bajos (con un INB per cápita de entre 1136 y 4495 dólares) y los países de ingresos medios-altos (con un INB per cápita de entre 4496 y 13 935 dólares). Esta clasificación se utiliza habitualmente para distinguir a los países con niveles más bajos de ingresos y recursos económicos de los PIA.

Figura 1. Pobreza de aprendizaje: porcentaje de niños al final de la edad de primaria por debajo del nivel mínimo de competencia lectora, incluidos los niños que no asisten a la escuela (%)



Fuente: Banco Mundial, UN Educational y UNESCO (2024). https://data360.worldbank.org/en/int/indicator/WB_WDI_SE_LPV_PRIM?view=map

Uno de los principales factores que impulsan esta crisis del aprendizaje es la falta de una enseñanza basada en la evidencia en las aulas. La crisis mundial del aprendizaje se deriva de fallos sistémicos profundamente arraigados, como la inversión crónica insuficiente en la profesión docente, las deficiencias en las infraestructuras y la débil gestión del sistema educativo. Pero el factor que más influye en el aprendizaje es la **calidad de la enseñanza de los maestros**. Las prácticas diarias de los maestros, a su vez, están determinadas por los enfoques pedagógicos promovidos por sus sistemas educativos. En los PIBM, la enseñanza de la lectura no siempre se ha basado en la mejor evidencia disponible, debido a la debilidad de los mecanismos para trasladar la investigación a la práctica, a la inercia institucional o a las influencias políticas. La falta de una enseñanza basada en la evidencia es una de las principales causas de la crisis de alfabetización.

Diversos estudios han documentado las formas en que los planes de estudio y la enseñanza

de la lectura en muchos países no se ajustan a las pruebas empíricas. Por ejemplo, una revisión analítica de los planes de estudio de lectura en los PIBM reveló que muchos programas retrasan o complican en exceso la enseñanza de las habilidades de decodificación —el proceso de traducir las palabras impresas al lenguaje hablado— y no dedican tiempo suficiente a que los alumnos practiquen la decodificación y adquieran fluidez (Abadzi, 2016). Los estudios observacionales han documentado, además, prácticas que se alejan de los enfoques basados en la evidencia. Una síntesis de 16 estudios etnográficos de PIBM reveló que la enseñanza suele ser escasa en explicaciones y depende del aprendizaje implícito o incidental, y señaló el uso de métodos como la copia mecánica de textos preparados y la repetición de textos hasta memorizarlos (Nag et al., 2016). Un estudio realizado en el África subsahariana reveló una gran dependencia de enfoques familiares, como la lectura coral repetitiva (repetir después del maestro), incluso cuando se introdujeron materiales



curriculares basados en la evidencia, lo que demuestra el reto que supone traducir la evidencia en la práctica (Hoadley, 2024).

La solución es clara: los sistemas educativos deben adoptar métodos de enseñanza probados por la investigación. Una tarea urgente de los sistemas educativos es implementar programas de instrucción eficaces y basados en la evidencia que puedan convertir a la mayoría o a todos los estudiantes en lectores competentes a mediados o finales de la escuela primaria. Los programas eficaces deben especificar exactamente lo que pretenden enseñar: qué habilidades enseñar (como los sonidos de las letras y el vocabulario), cómo enseñarlas (a través de la instrucción explícita y la práctica), en qué orden (empezando por lo básico y aumentando la complejidad) y durante cuánto tiempo (el tiempo adecuado para el dominio).

Este informe presenta pruebas sobre lo que funciona para enseñar a leer en los PIBM. Con base en la investigación de 151 estudios en más de 167 idiomas, identifica los métodos de enseñanza específicos que han demostrado ayudar a los niños a aprender a leer. Se publica 70 años después del histórico informe de la UNESCO *La enseñanza de la lectura y la escritura* (Gray, 1956), el primer estudio comparativo internacional sobre la enseñanza de la lectura. El presente informe ofrece una visión actualizada de las pruebas sobre lo que funciona para enseñar a leer en los PIBM.

Este informe se basa en la ciencia de la lectura, un amplio conjunto multidisciplinario de investigaciones sobre cómo aprenden a leer los niños y cuál es la mejor manera de enseñarles a leer. A partir de la psicología cognitiva, la neurociencia, la lingüística, la educación y otros campos, esta investigación ha permitido comprender claramente cómo aprende el cerebro de los niños a procesar el lenguaje escrito. Estudios realizados en diversos contextos revelan un hallazgo crucial: aunque los idiomas difieren, el cerebro de los niños aprende a leer de manera fundamentalmente similar (Dehaene, 2009; Verhoeven y Perfetti, 2017). Por lo tanto, ciertos principios básicos de la enseñanza eficaz son universales: **la enseñanza explícita** (enseñar directamente las habilidades), **la progresión sistemática** (seguir una secuencia lógica) y **la cobertura integral** (enseñar todas las habilidades necesarias).

- **La sección 1** describe los principios de la **ciencia de la lectura**, el amplio corpus multidisciplinario de investigaciones que representa el mejor conocimiento científico sobre cómo los niños

aprenden mejor a leer. Es importante destacar que describe la creciente disponibilidad de pruebas procedentes de PIBM.

- **La sección 2** presenta evidencia de los PIBM que respalda la enseñanza explícita de cada una de las habilidades básicas de lectura identificadas en la base empírica: (1) lenguaje oral: comprender y utilizar las palabras habladas; (2) conciencia fonológica: oír los sonidos de las palabras; (3) fonética: conectar las letras con los sonidos; (4) fluidez: leer con soltura y precisión; (5) comprensión: entender el significado, y (6) escritura: expresar ideas en un texto. Esta sección constituye la principal contribución original del documento, ya que recopila datos recientes sobre la ciencia de la lectura en los PIBM.
- **La sección 3** aborda los retos prácticos a los que se enfrentan los responsables políticos durante el diseño y la implementación: elegir el idioma de instrucción (LOI por sus siglas en inglés), incorporar nuevos enfoques como la tecnología, implementar programas de manera eficaz en aulas reales y comprender la rentabilidad. Este documento se basa en las conclusiones de otros documentos de política e investigaciones sintéticas para destacar las cuestiones clave que influyen en el éxito de los programas de lectura.

La ciencia de la lectura opera dentro de la ciencia más amplia del aprendizaje y el desarrollo. Si bien este informe se centra en la enseñanza de la lectoescritura específicamente, es importante reconocer que el aprendizaje de la lectura no se produce de forma aislada de otros ámbitos del desarrollo. La ciencia de la lectura forma parte de la ciencia interdisciplinaria más amplia del aprendizaje, que se basa en diversos campos, como la psicología del desarrollo, la neurociencia y la ciencia cognitiva, para investigar cómo aprenden los seres humanos (UNESCO, 2024; UNESCO y UNICEF, 2024). Los factores socioemocionales, como la motivación de los niños, la autorregulación, las relaciones con los maestros y compañeros y el sentido de pertenencia, influyen significativamente en la adquisición de la alfabetización y los resultados del aprendizaje (UNESCO y UNICEF, 2024). Por lo tanto, una enseñanza eficaz de la lectura requiere no solo métodos pedagógicos basados en la evidencia, también entornos de aprendizaje favorables que aborden las necesidades de desarrollo integral de los niños (UNESCO, 2024).



Sección 1. Evidencia global sobre la enseñanza eficaz de la lectura



Nepal, crédito Kate Maloney_USAID

Evidencia global sobre la ciencia de la lectura

Numerosas investigaciones proporcionan una orientación clara sobre los métodos más eficaces para enseñar a leer a los niños. Un amplio conjunto de investigaciones, conocido como la **ciencia de la lectura**, explica cómo aprenden a leer los niños, qué habilidades son esenciales para la competencia lectora y qué métodos de enseñanza son más eficaces. Esta sólida base empírica se nutre de décadas de estudios empíricos, revisiones y metanálisis en múltiples campos, entre ellos la psicología cognitiva, la lingüística, la neurociencia, la educación y la psicología del desarrollo (Castles et al., 2018). Las pruebas identifican de manera sistemática un conjunto específico de habilidades básicas y estrategias de enseñanza que permiten enseñar a leer y escribir de manera eficaz; estas se explican más adelante en esta sección.

Hasta hace poco, la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura procedían de países de ingresos altos (PIA). Históricamente, la mayor parte de las pruebas clave sobre cómo aprenden a leer los niños se basaba en estudios realizados en PIA, a menudo en relación con el idioma inglés. Entre los informes influyentes encargados por los gobiernos se encuentran los del Panel Nacional de Lectura y del Panel Nacional de Alfabetización Temprana (NELP por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, el *Informe Rose* del Reino Unido, el informe *Teaching Reading* de Australia, el *Apprendre à lire* de Francia y el informe regional de la red Eurydice sobre la enseñanza de la lectura en Europa, que demostró la coherencia de los principios de la ciencia de la lectura en diferentes contextos lingüísticos europeos (Eurydice, 2011; Ministère de l'Éducation Nationale, 2006; Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; National Early Literacy Panel [NELP], 2008; Rose, 2006; Rowe y National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005). Entre los informes

más recientes se incluyen el informe actualizado *Apprendre à lire: Du décodage à la compréhension* de 2022 y dos marcos del Departamento de Educación del Reino Unido: el marco de lectura de 2023 y el marco de escritura de 2025, que promueven una enseñanza temprana, sistemática y estructurada de la alfabetización (Departamento de Educación [DfE], 2023, 2025; Ministère de l'Éducation Nationale, 2022).

Además, varios metaanálisis han descubierto de forma empírica y sistemática los métodos más eficaces para enseñar a leer (Filderman et al., 2021; Foorman et al., 2016; Jaynes, 2007; Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Este enfoque en los PIA ha llevado a algunos a cuestionar si los mismos hallazgos se aplican a la enseñanza en contextos de ingresos bajos y medios o en otros idiomas.

Sin embargo, en la actualidad existe un conjunto sustancial y creciente de pruebas procedentes de PIBM en múltiples idiomas. En los últimos años, han surgido numerosas pruebas procedentes de PIBM de todas las regiones en las que se evalúan los métodos más eficaces para enseñar a leer en los primeros grados. Estas pruebas incluyen estudios experimentales y cuasi experimentales de alta calidad que evalúan la eficacia de intervenciones específicas de alfabetización (como la enseñanza del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la fonética sistemática). Hay pruebas adicionales procedentes de evaluaciones de impacto de proyectos educativos integrales a gran escala y de análisis correlacionales de alta calidad que revelan las relaciones entre diferentes habilidades de lectura. Además, en 2021 se elaboró el primer informe nacional encargado por un Gobierno sobre la enseñanza eficaz de la lectura en el Sur Global, con la publicación en Brasil del *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências* (RENABE) (Ministério da Educação, 2021).

Este documento sintetiza la evidencia sobre métodos eficaces de lectura en los PIBM. Se trata de una síntesis narrativa de la evidencia global sobre la enseñanza de la lectura, con especial atención a los PIBM. Este documento presenta la evidencia de 151 estudios realizados en el Sur Global, que abarcan más de 167 idiomas, y se centra en la adquisición de la lectura en idiomas que utilizan sistemas de escritura alfabéticos o alfa-silábicos, que constituyen la mayoría de los idiomas escritos del mundo. En lugar de un metaanálisis, reúne los resultados de estudios experimentales, cuasi experimentales, correlacionales

y descriptivos para identificar los principios comunes de una enseñanza eficaz.

La conclusión es clara: los principios de la ciencia de la lectura son en gran medida universales y los niños de los PIBM aprenden a leer mejor cuando la enseñanza se ajusta a estas pruebas.

Estudios realizados en todo el mundo en desarrollo muestran que los niños aprenden a leer de manera fundamentalmente similar en diferentes idiomas y contextos. Por lo tanto, las habilidades básicas que intervienen en el aprendizaje de la lectura y las estrategias de enseñanza más eficaces son, en gran medida, universales.

¿Cómo aprenden mejor a leer los niños? Lo que dice la ciencia

Como se ha señalado anteriormente, décadas de investigación en diferentes idiomas y contextos han proporcionado una visión clara de cómo los seres humanos aprenden a leer y cómo enseñar a leer de la manera más eficaz basándose en ese conocimiento. A continuación, describimos las principales conclusiones y principios de la **ciencia de la lectura** que deben guiar las decisiones pedagógicas.

Leer con comprensión es una habilidad compleja que requiere el dominio de múltiples subhabilidades interconectadas. Estas subhabilidades se pueden agrupar en dos ámbitos esenciales: la decodificación y la comprensión del lenguaje. **La decodificación** es la capacidad de reconocer símbolos escritos (como las letras) y convertirlos en los sonidos que representan para identificar las palabras. **La comprensión del lenguaje** es la capacidad de entender el significado, que depende de las habilidades del lenguaje oral (incluido el conocimiento del vocabulario), así como de otras capacidades, como el uso de estrategias de lectura y el conocimiento previo sobre el mundo, la gramática, la sintaxis y las figuras retóricas. Las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje funcionan juntas y ambas son esenciales: sin la decodificación, los lectores no pueden identificar las palabras; sin la comprensión del lenguaje, no pueden entender su significado.



Esta comprensión de cómo funciona la lectura, conocida como la visión simple de la lectura,² se ha convertido en un marco ampliamente aceptado e influyente en la investigación y la enseñanza de la lectoescritura (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990). Otros marcos, como la cuerda de lectura de Scarborough, el modelo interactivo dinámico de alfabetización de Kim y el marco de la casa de la biliteracidad, destacan la naturaleza compleja y multifacética de la lectura (Kim, 2020; Nakamura, 2023; Scarborough, 2001).

Para desarrollar las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje, los niños necesitan una enseñanza explícita de seis habilidades básicas de alfabetización. Múltiples revisiones reiteradas han concluido que los niños se benefician de una enseñanza explícita y sistemática en las siguientes áreas (Foorman et al., 2016; NELP, 2008; NICHD, 2000):

- **Desarrollo del lenguaje oral:** capacidad de utilizar y comprender el lenguaje para comunicarse. Incluye las habilidades de escucha y expresión oral y el conocimiento del vocabulario. La capacidad de lenguaje oral es esencial, porque permite a los niños comprender las palabras que leen. Se puede desarrollar de forma sistemática a través de una serie de actividades en el aula.
- **Conciencia fonológica:** capacidad de identificar y manipular los sonidos del lenguaje hablado. Esta habilidad es esencial, porque comprender que las palabras se componen de unidades de sonido más pequeñas ayuda a los niños a entender el concepto fundamental de que los símbolos escritos (como las letras) representan sonidos hablados. La mayoría de los niños pequeños no desarrollan la conciencia fonológica de forma natural y requieren una enseñanza explícita.
- **Enseñanza sistemática de la fonética:** consiste en enseñar directamente a los niños las relaciones específicas entre los sonidos y las letras que representan, y cómo se combinan las letras para formar palabras. Los niños aprenden a leer o descifrar palabras desconocidas identificando el sonido de cada letra y combinando estos sonidos.
- **Fluidez lectora:** capacidad de leer un texto con precisión, de forma automática y con la expresión

adecuada. Después de desarrollar las habilidades de decodificación mediante la enseñanza sistemática de la fonética, los niños necesitan mucha práctica guiada hasta que pueden leer con fluidez.

- **Comprensión lectora:** los niños se benefician de la enseñanza explícita de técnicas específicas para comprender los textos. Estas incluyen estrategias de comprensión lectora (como controlar su propia comprensión mientras leen) y adquirir conocimientos previos sobre el mundo (lo que ayuda a los niños a comprender mejor los textos).
- **Habilidades de escritura:** las pruebas obtenidas tanto en los PIA como en los PIBM demuestran la importancia de la enseñanza de la escritura, que incluye la formación de letras, la ortografía de las palabras y la composición de textos. El desarrollo de la escritura favorece la adquisición de la lectura y crea relaciones recíprocas beneficiosas con las demás habilidades básicas.

Las investigaciones demuestran que estas habilidades deben enseñarse de manera explícita, sistemática y exhaustiva. Las siguientes características definen una enseñanza de la lectura eficaz y basada en la ciencia:

- **Enseñanza explícita:** los maestros deben explicar, demostrar y modelar cada habilidad directamente antes de proporcionar a los alumnos prácticas guiadas (Filderman et al., 2021; Foorman et al., 2016; NELP, 2008; Torgerson et al., 2006). Esto significa mostrar claramente a los alumnos qué hacer y cómo hacerlo, en lugar de esperar que descubran las habilidades por sí mismos.
- **Enseñanza sistemática:** todas las habilidades deben enseñarse de manera metódica y lógica, siguiendo un alcance y una secuencia planificados (NICHD, 2000; Torgerson et al., 2006). Si bien no existe una secuencia «perfecta», las investigaciones respaldan las progresiones adecuadas al desarrollo que garantizan que los alumnos dominen las habilidades fundamentales antes de avanzar.
- **Enseñanza integral:** deben enseñarse todas las habilidades de lectoescritura, ya que la lectura con comprensión depende de la integración de estas

² Si bien la visión simple proporciona un principio organizativo útil para comprender los componentes esenciales de la lectura, es importante reconocer que la lectura es más compleja de lo que sugiere el modelo. El desarrollo de la lectura se produce en un contexto más amplio de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional en el que estos ámbitos interactúan de manera que favorecen o limitan la adquisición de la alfabetización (UNESCO y UNICEF, 2024). El enfoque integral de la enseñanza de la alfabetización que se presenta en este informe, que aborda las múltiples subhabilidades, incluyendo el lenguaje oral, la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez, la comprensión y la escritura, refleja esta complejidad y sitúa la enseñanza de la lectura en el desarrollo holístico de los niños.



habilidades interrelacionadas. Las deficiencias en cualquier área pueden impedir que los alumnos se conviertan en lectores competentes. Por lo tanto, los programas eficaces proporcionan enseñanza y práctica en todas las habilidades esenciales, en lugar de centrarse solo en algunos componentes.

Las bases de estas habilidades básicas de alfabetización se establecen desde temprana edad.

Los niños que experimentan interacciones lingüísticas enriquecedoras en casa o que reciben una educación infantil de calidad están mejor preparados, mientras que los que no tienen esas oportunidades se quedan atrás en el aprendizaje de la lectura.

Estos principios de enseñanza se ajustan a los conocimientos científicos actuales sobre cómo aprende a leer el cerebro humano. En las últimas décadas se han producido avances revolucionarios en la comprensión de la lectura gracias a la investigación en neurociencia. Los estudios de neuroimagen han revelado las áreas y los procesos específicos del cerebro que intervienen en la lectura y han proporcionado conocimientos fundamentales para la enseñanza. Las investigaciones han descubierto que, a diferencia del habla o la escucha, la lectura no es una habilidad que los niños desarrollen de forma natural (Gough, 1996; Lyon, 1998; Moats, 2022). Desde un punto de vista evolutivo, el cerebro humano no está programado para leer. El *Homo sapiens* apareció hace más de 200 000 años, mientras que la escritura es un invento reciente, desarrollado hace unos 6000 años. Por lo tanto, el cerebro debe reutilizar regiones existentes (originalmente utilizadas para reconocer rostros u objetos) para procesar el lenguaje escrito y desarrollar nuevas conexiones, un proceso denominado reciclaje neuronal (Dehaene, 2011). La clara implicación pedagógica es que los niños necesitan una enseñanza explícita y sistemática para ayudar a su cerebro a crear las nuevas vías neuronales necesarias para conectar los símbolos escritos con los sonidos y el significado.

Dado que los procesos cerebrales para la lectura son en gran medida universales, estos principios pedagógicos se aplican en una amplia gama de contextos, idiomas y sistemas de escritura. Las investigaciones revelan que la arquitectura neuronal para la lectura es notablemente similar en todas las culturas e idiomas (Dehaene, 2009; Feng et al., 2020; Rueckl et al., 2015). Tanto si los niños aprenden a leer caracteres chinos, escritura árabe o letras romanas, las mismas regiones del cerebro se activan y se desarrollan siguiendo vías similares. En otras palabras, el cerebro de los niños aprende a leer fundamentalmente

de la misma manera, independientemente de su idioma, sistema de escritura o contexto cultural. Esta evidencia neurobiológica explica por qué los métodos de enseñanza basados en la evidencia funcionan eficazmente en contextos educativos muy diferentes: se ajustan a los patrones universales de cómo el cerebro humano desarrolla las habilidades de lectura.

Este conocimiento científico socava las afirmaciones de que la enseñanza de la lectura basada en la evidencia solo funciona en determinados contextos.

Las pruebas procedentes de PIBM, presentadas a lo largo de este documento, demuestran que el reto fundamental —ayudar a los niños a conectar de manera eficiente el lenguaje hablado con los símbolos escritos utilizando la arquitectura cerebral universal— sigue siendo el mismo, independientemente de la situación económica, los idiomas o los sistemas de escritura de un país. Lo que determina la eficacia de la enseñanza no es el lugar donde se ha llevado a cabo la investigación, sino si los métodos de enseñanza se ajustan a la forma en que el cerebro de los niños aprende a procesar el lenguaje escrito.

Sin embargo, las características y diferencias lingüísticas afectarán a ciertos aspectos de la enseñanza. Aprender a leer implica tanto patrones universales como características específicas del idioma: todos los sistemas de escritura se conectan con el lenguaje hablado, pero los detalles de cómo funciona esto varían significativamente entre los idiomas (Verhoeven y Perfetti, 2017). Por lo tanto, las diferencias entre los idiomas y los sistemas de escritura tienen importantes implicaciones para la enseñanza.

- En primer lugar, algunos sistemas de escritura utilizan relativamente más símbolos que otros para representar los sonidos. Por ejemplo, algunas escrituras del sur de Asia, que utilizan cientos de símbolos, requieren más tiempo para aprenderlas que las escrituras árabe y romana. Estos sistemas de escritura con muchos símbolos necesitan una enseñanza más centrada en el aspecto de las letras y pueden beneficiarse de una práctica más extensa con la escritura o la copia para ayudar a recordar las formas de las letras (Verhoeven y Perfetti, 2017).
- En segundo lugar, la complejidad de la relación entre los sonidos y los símbolos varía considerablemente entre los idiomas. Algunos idiomas, como el kiswahili y el español, son más «transparentes», lo que significa que tienen



relaciones relativamente simples entre los sonidos y los símbolos. En estos idiomas, en los que las letras y los sonidos coinciden de forma predecible, los niños pueden aprender a leer la mayoría de las palabras en tan solo unas semanas desde que comienzan a aprender (Verhoeven y Perfetti, 2017). Los idiomas más «opacos» tienen una relación más compleja y menos consistente entre los sonidos y las letras (por ejemplo, en inglés, la letra «a» representa cinco sonidos diferentes). Los estudiantes de estos idiomas suelen necesitar dedicar más tiempo a la enseñanza de la fonética. En idiomas como el inglés, donde la ortografía es menos predecible, los maestros deben dedicar más tiempo a enseñar directamente los patrones de letras y sonidos y a mostrar a los estudiantes cómo leer palabras que no siguen las reglas habituales (Verhoeven y Perfetti, 2017).

- En tercer lugar, los maestros también deben decidir si centrarse más en los sonidos o en las partes de las palabras que tienen significado, dependiendo del idioma que estén enseñando. Por ejemplo, el chino requiere prestar más atención a las partes significativas de las palabras, mientras que los idiomas alfabéticos se centran más en los sonidos individuales (Perfetti et al., 2013).
- Por último, algunos idiomas requieren más (o menos) palabras para expresar la misma idea. Por ejemplo, la frase en inglés «*It has been cut*» se representa con una sola palabra en kiswahili: «*Imekakwa*». Las investigaciones demuestran que los estudiantes deben aprender tanto el sistema de sonidos como el sistema de significados de la escritura de su idioma, pero el énfasis que se debe poner en cada uno depende del idioma específico (Verhoeven y Perfetti, 2017).

Estas diferencias tienen implicaciones para la enseñanza de la lectura, incluyendo la cantidad de tiempo que se dedica a subhabilidades específicas. Existen diversos recursos para ayudar a los responsables de la toma de decisiones a diseñar programas para el idioma específico de destino.³

Además, los líderes educativos y los maestros deben adaptar cuidadosamente estos principios universales a sus contextos específicos y a las necesidades de los estudiantes. Si bien los principios básicos de una enseñanza eficaz de la lectura se aplican a todos los idiomas y entornos, su implementación exitosa también requiere una adaptación a las circunstancias locales. La enseñanza basada en la evidencia no significa una enseñanza rígida y uniforme. Por el contrario, los maestros deben ser capaces de ajustar su enfoque de manera flexible en función de diferentes factores, con el apoyo de los líderes escolares y guiados por un desarrollo profesional continuo. Por ejemplo, es posible que sea necesario adaptar el ritmo o el enfoque de la enseñanza en función de los datos de las evaluaciones realizadas en el aula, mientras que la elección del material de lectura puede guiarse por los intereses de los alumnos, los idiomas locales, los aspectos culturales y otras consideraciones. Estas adaptaciones basadas en la investigación garantizan que, si bien los principios básicos de la enseñanza de la lectura proporcionan la base, los métodos de enseñanza específicos reflejen lo que cada aula realmente necesita.

La ciencia de la lectura en comparación con otros enfoques

A pesar de las sólidas pruebas que respaldan los métodos de la ciencia de la lectura, muchos sistemas educativos siguen utilizando enfoques ineficaces. Incluso con una amplia investigación sobre las estrategias más eficaces para formar lectores competentes, muchos PIBM persisten en el uso de métodos alternativos que, según las investigaciones, son menos exitosos. Estos enfoques reflejan diferentes creencias sobre cómo los niños aprenden a leer de forma natural.

El debate sobre la mejor manera de enseñar a leer a los niños representa una de las controversias más duraderas de la educación. Con raíces que se remontan siglos atrás a desacuerdos fundamentales sobre el aprendizaje y el desarrollo humano, el conflicto se ha centrado en dos filosofías opuestas: la enseñanza

3 Asfaha y Nag (2023) ofrecen una amplia revisión sobre cómo atender a las características específicas del lenguaje. En cuanto a las lenguas africanas, Pretorius (2019) presenta un marco para garantizar que la enseñanza de la alfabetización esté profundamente arraigada en la evidencia y diseñada adecuadamente para las características de las lenguas indígenas de destino. En cuanto a las lenguas indias (que incluyen el hindi, el bengalí y el urdu), Nag (2025) utiliza el kannada como ejemplo para presentar enfoques de la enseñanza de la alfabetización en estas lenguas, que pueden incluir más de 500 símbolos distintos.



explícita y sistemática de las habilidades básicas (ciencia de la lectura) frente a los métodos basados en el significado, como **el lenguaje integral**, que asumen que los niños adquieren la lectura de forma natural a través de la exposición al texto (Gray, 1956; Castles, et al., 2018; Ripoll et al., 2024). Las pruebas comparativas demuestran que los enfoques basados en la ciencia de la lectura, que incluyen, entre otros, la enseñanza explícita y sistemática de la fonética, producen resultados superiores en lectura reiteradamente.

Durante décadas, los enfoques del lenguaje integral han influido en las políticas y prácticas educativas a nivel mundial de manera significativa, incluso en los PIBM. En muchos países, la enseñanza de la lectoescritura se ha visto significativamente influenciada por los enfoques **del lenguaje integral** o **globales**, que cobraron importancia en la segunda mitad del siglo XX. Estos enfoques solían centrarse en la memorización de la forma de las palabras y de unidades de texto más grandes (en ocasiones, oraciones), el análisis de palabras y sílabas y el aprendizaje basado en el descubrimiento de las relaciones entre los sonidos y las letras, con hincapié en la construcción activa del significado por parte de los niños (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Los métodos de lectura basados en **palabras completas** que dominaron la enseñanza a principios del siglo XX (como la serie *Dick y Jane* de William Gray) hacían hincapié en la memorización de palabras a simple vista o en la comprensión del significado a través del contexto, minimizando la enseñanza de la fonética (Castles, et al., 2018; Ripoll et al., 2024). Académicos como Goodman (1967) y Smith (1971) argumentaron que los estudiantes aprenden a leer al encontrar palabras y frases completas como unidades visuales en contextos significativos, en lugar de decodificar las palabras sonido por sonido. Muchos creían que la fonética, el proceso de enseñar a los niños las relaciones entre los sonidos y las letras, tenía un papel limitado y secundario en el aprendizaje de la lectura, mientras que otros la consideraban innecesaria o incluso perjudicial para el desarrollo natural de la lectura. Por ejemplo, Goodman (1967) argumentó que los lectores se basan en señales sintácticas, semánticas y gráficas y utilizan el contexto para predecir las palabras en lugar de decodificarlas letra por letra. Smith (1971) amplió estas ideas argumentando que la lectura es una actividad cognitiva y lingüística profundamente relacionada con los conocimientos previos y la comprensión, más que un

proceso mecánico de decodificación de los sonidos de las palabras.

El enfoque del lenguaje integral ha influido profundamente en los sistemas educativos de todo el mundo. En América Latina y el Caribe, los enfoques del lenguaje integral —incluidos los métodos «psicogenéticos», «globales» o «comunicativos»— se impusieron durante las décadas de 1980 y 1990. Este cambio se vio especialmente influido por Ferreiro y Teberosky (1979), quienes propusieron que los niños construyen de forma natural la comprensión de la lectura a través de la exploración de textos. Esta filosofía influyó significativamente en los planes de estudio de países como Argentina y Bolivia (Ministerio de Educación de Bolivia, 2022; Urdinez, 2022). De hecho, un estudio reveló que el enfoque «comunicativo» predominaba en la mayoría de los planes de estudio de idiomas de la región (UNESCO/OREALC, 2020).

Muchas otras regiones adoptaron enfoques híbridos que combinaban elementos de los métodos fonéticos (ciencia de la lectura) y del lenguaje integral. Estos enfoques mixtos, a menudo denominados enfoques de alfabetización equilibrada, se han documentado en Sudáfrica y Marruecos, entre otros países (Barends y Reddy, 2024; Departamento de Educación Básica, República de Sudáfrica, 2020; Education Development Center, 2014; Fleisch, 2023). La adopción generalizada de estos enfoques hace que comprender las pruebas de la investigación comparativa sea crucial para los responsables políticos que eligen los métodos de enseñanza.

Sin embargo, las exhaustivas investigaciones realizadas durante las últimas cinco décadas han resuelto de manera decisiva este prolongado debate a favor de los programas que incluyen la enseñanza sistemática de la fonética. A medida que las teorías del lenguaje integral ganaban popularidad, los investigadores comenzaron a poner a prueba sus hipótesis fundamentales de manera rigurosa. Los resultados cuestionaron las afirmaciones fundamentales del lenguaje integral sobre el desarrollo de la lectura reiteradamente (Stanovich, 1986). A partir de finales de la década de 1970, los estudios de ciencia cognitiva descubrieron que los lectores expertos utilizan, principalmente, las relaciones entre las letras y los sonidos, en lugar del contexto, para identificar las palabras y que los buenos lectores reconocen las palabras procesando las secuencias de





letras rápidamente, en lugar de adivinarlas a partir del contexto (Castles et al., 2018; Stanovich, 2000). De hecho, contrariamente a lo que Goodman y Smith habían propuesto, las investigaciones revelaron que eran los lectores deficientes los que dependían en mayor medida de las pistas contextuales y las estrategias de adivinación, mientras que los lectores expertos mostraban un uso cada vez menor de la información contextual a medida que mejoraban sus habilidades de reconocimiento de palabras (Stanovich, 1986). El método del lenguaje integral también asumía erróneamente que los niños aprenden a leer de forma natural a través de la exposición a la letra impresa, al igual que adquieren el lenguaje hablado, y que las palabras podían aprenderse en su conjunto, sin necesidad de enseñar la relación entre las letras y los sonidos. Estos hallazgos se han visto reforzados por investigaciones y metaanálisis recientes que han demostrado empíricamente que la lectura competente requiere una enseñanza explícita y sistemática de la conciencia fonológica y la fonética, sin la cual muchos estudiantes no logran desarrollar habilidades de decodificación precisas y automáticas (Castles et al., 2018; Filderman et al., 2021; Foorman et al., 2016; Jeynes, 2007; Kim et al., 2019; Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022; Moats, 2022; Willingham, 2017).

Importantes revisiones gubernamentales han concluido que los enfoques alineados con la ciencia de la lectura superan a los enfoques del lenguaje integral. Síntesis exhaustivas de pruebas, como el

informe del Panel Nacional de Lectura de EE. UU., el informe *Teaching Reading* de Australia y el informe Rose del Reino Unido, concluyeron que los estudiantes que recibían una enseñanza explícita y sistemática de la fonética superaban significativamente a los que se enseñaban con métodos de lenguaje integral (NICHHD, 2000; Rose, 2006; Rowe y National Inquiry into the Teaching of Literacy, 2005). Otros informes influyentes encargados por el Gobierno han ampliado esta base de pruebas, entre ellos el informe del Panel Nacional de Alfabetización Temprana (NELP) de Estados Unidos, el informe *Apprendre à lire* de Francia y el informe regional de la red Eurydice sobre la enseñanza de la lectura en Europa, que demostró la coherencia de los principios de la ciencia de la lectura en diferentes contextos lingüísticos europeos (Eurydice, 2011; Ministère de l'Éducation Nationale, 2006; NELP, 2008).

Las pruebas de los PIBM también muestran que los programas alineados con la ciencia de la lectura son los más eficaces para formar lectores competentes.

En un estudio de ocho de los programas de lectura a gran escala con mejores resultados en los PIBM (el estudio *Learning at Scale*),⁴ todos los programas proporcionaban una enseñanza explícita y sistemática de las subhabilidades básicas de la lectura, incluida la decodificación basada en la fonética (Stern et al., 2023). Además, numerosos estudios comparativos en los PIBM han descubierto que los estudiantes que aprenden a leer utilizando métodos alineados con la ciencia de la lectura obtienen mejores resultados que los estudiantes

⁴ El estudio *Learning at Scale* analizó ocho programas: Partnership for Education: Learning (Ghana Learning) en Ghana; Read India y Scaling-up Early Reading Intervention (SERI) en la India; Tusome Early Grade Reading Activity (Tusome) en Kenia; Northern Education Initiative Plus (NEI+) en Nigeria; Pakistan Reading Project (PRP) en Pakistán; Lecture Pour Tous en Senegal y Education Quality Improvement Program in Tanzania (EQUIP-T) en Tanzania. Los autores identificaron previamente 52 programas que cumplían 10 criterios de inclusión y, a continuación, crearon un mecanismo de puntuación para clasificar los programas en función de su eficacia (medida por su impacto en la fluidez lectora), su escala y la calidad del diseño de la evaluación. Finalmente, se seleccionaron los ocho programas mejor clasificados para su inclusión.



a los que se les enseña con otros métodos, de forma similar a los resultados obtenidos en contextos de ingresos altos. Como se describe con más detalle en la sección 2.3 (Enseñanza sistemática de la fonética), los estudios realizados en Guatemala, Malasia, Tailandia y Zambia muestran que los estudiantes que reciben una enseñanza sistemática basada en la fonética obtienen mejores resultados en lectura que los que reciben una enseñanza alineada con los métodos del lenguaje integral (Burnham et al., 2013; Del Valle y Mirón, 2017; Jamaludin et al., 2016; Sampa et al., 2018).

Esta evidencia ha impulsado cambios políticos generalizados en muchos PIA y en algunos PIBM, lo que ha dado lugar a importantes mejoras. Por ejemplo, a partir de 2010, Inglaterra impuso el método fonético sistemático como método básico para la enseñanza de la lectura temprana, incorporando la fonética en el plan de estudios nacional, la formación del profesorado y los sistemas de evaluación (Gibb y Peal, 2025). Estas reformas dieron lugar a importantes avances en las evaluaciones internacionales de lectura: Inglaterra logró su mejor progreso hasta la fecha en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS por sus siglas en inglés) en 2016, al ocupar el octavo lugar entre 50 países, y más tarde el cuarto en el ciclo de 2021 (evaluado en 2022), incluso después de los reveses relacionados con la pandemia. En Estados Unidos, 26 estados han promulgado leyes que exigen una enseñanza de la lectura basada en la evidencia (Peak, 2025). Desde la implementación de la enseñanza de la lectura basada en la ciencia en todo el estado de Misisipi en Estados Unidos en 2012, ha logrado mejoras espectaculares en lectura en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP), especialmente entre los estudiantes con dificultades (Palmiter, 2022). Esto también ha sido así en otros estados de EE. UU., como Alabama, Luisiana y Tennessee, en lo que se ha denominado el «auge del sur» (Hess, 2025). En los PIBM, los casos del municipio de Sobral y el estado de Ceará en Brasil, que introdujeron la enseñanza sistemática de la fonética como piedra angular de un programa de reforma escolar, han producido importantes avances en la competencia lectora (véase la sección 2.3).

Sin embargo, es importante reconocer que los enfoques del lenguaje integral contribuyeron con innovaciones significativas a la alfabetización. Entre ellas se incluyen la enseñanza centrada en el niño; el uso sostenido de literatura auténtica (más allá de los libros de lectura básicos), bibliotecas escolares

más completas y lecturas en voz alta; un enfoque integrado de la lectura, la escritura, la expresión oral y la comprensión auditiva, con beneficios documentados para la comprensión de la letra impresa por parte de los niños de preescolar (Stahl y Miller, 1989, citado en Kim, 2008; Kim, 2008). Stanovich (1993), uno de sus principales críticos, reconoció que los defensores del lenguaje integral tenían «logros legítimos» que se veían socavados por su incapacidad para reconocer que algunos niños no descubren por sí mismos el *principio alfabético* (la idea de que las letras representan los sonidos del habla) y requieren una enseñanza directa y sistemática en las diferentes áreas del desarrollo de la alfabetización. La principal preocupación de Stanovich no era que estas prácticas carecieran de mérito, sino que el rechazo total de la enseñanza explícita de la fonética dejaba a muchos niños, especialmente a los procedentes de entornos desfavorecidos, sin la enseñanza sistemática necesaria para leer con éxito, lo que en última instancia socavaba las contribuciones positivas que el movimiento del lenguaje integral había aportado a la alfabetización.

Enseñanza de la lectura basada en la evidencia en los PIBM: análisis detallado

El resto de este informe proporciona pruebas exhaustivas de que las intervenciones alineadas con la ciencia de la lectura son eficaces en los contextos de los PIBM. **En la sección 2 se examina cada una de las seis habilidades básicas** esenciales para el desarrollo de la alfabetización. Para cada área de habilidades, presentamos pruebas de PIBM y de PIA que demuestran que la enseñanza explícita produce mejoras cuantificables en los resultados de lectura. **La sección 3 aborda consideraciones críticas para la implementación**, incluyendo orientación sobre las políticas de idioma de instrucción, evidencia sobre la rentabilidad, prácticas probadas para implementar programas a gran escala y una revisión de temas emergentes en la enseñanza de la alfabetización, incluyendo el papel de la tecnología.



Sección 2. Componentes de la enseñanza de la lectura basada en la evidencia



*Frente a un crecimiento rápido, el gobierno mongol cuenta con más programas para mejorar el sistema educativo del país, especialmente la enseñanza primaria en el medio rural. Condado de Murun, Mongolia.
Foto: Khasar Sandag / Banco Mundial*

Décadas de investigación han identificado las habilidades básicas de alfabetización que los niños necesitan para convertirse en lectores y cómo enseñárselas. Estas seis habilidades esenciales son: desarrollo del lenguaje oral (habilidades de comprensión auditiva y expresión oral, incluido el conocimiento del vocabulario), conciencia fonológica (identificación y manipulación de los sonidos de las palabras), fonética sistemática (correspondencia entre letras y sonidos), fluidez lectora (lectura fluida y precisa), comprensión lectora (para entender el significado del texto) y escritura (expresión de ideas en un texto).

Las principales síntesis de investigaciones han validado estos componentes en repetidas ocasiones (Foorman et al., 2016; NELP, 2008; NICHD, 2000). Si bien las primeras investigaciones procedían principalmente de PIA, ahora contamos con amplias pruebas de los PIBM que confirman la importancia de estas habilidades. En esta sección se presentan las pruebas de los PIBM.

Este capítulo se organiza en seis subsecciones, cada una dedicada a una de las seis habilidades básicas. Para cada habilidad, seguimos el mismo enfoque: primero, explicamos en qué consiste y por qué los niños la necesitan; a continuación, presentamos pruebas de los PIBM que demuestran que enseñarla mejora la lectura; por último, señalamos las pruebas que lo respaldan procedentes de los PIA.

Recuadro 1. ¿Cuándo aprenden los niños estas habilidades?

Las seis habilidades descritas en esta sección comienzan a desarrollarse en diferentes etapas de la vida del niño. Algunos niños adquieren aspectos de estas habilidades en casa a través de las interacciones familiares, como que les lean o discutan historias (Cuartas et al., 2023; Nores et al., 2024; Rey-Guerra et al., 2022). Otros las descubren por primera vez en entornos de educación formal temprana, como la escuela preescolar o el jardín de infancia, donde la enseñanza se centra explícitamente en estas habilidades. Para los niños que no han tenido una exposición temprana en casa, estas experiencias formales son especialmente importantes para desarrollar la alfabetización (NELP, 2008; Rao et al., 2019; Shafiq et al., 2018). Hasta que se disponga de una educación infantil universal, las aulas de primaria son las principales responsables de enseñar todas estas habilidades. Independientemente de cuándo o dónde empiecen a aprenderlas los niños, las seis habilidades son esenciales para convertirse en lectores competentes.

Componente	¿Cuándo se aprenden estas habilidades?
Desarrollo del lenguaje oral	El desarrollo del lenguaje oral comienza en casa, crece en los primeros años de la escuela y, para los niños que aprenden en otro idioma, requiere un apoyo formal sostenido. El vocabulario sigue ampliándose a lo largo de la carrera académica.
Conciencia fonológica	La enseñanza de la conciencia fonológica suele impartirse en los primeros años de escolarización, comenzando en la educación preescolar, a través de canciones, rimas y juegos de palabras orales. La enseñanza de la conciencia fonológica suele impartirse de forma oral, pero es más eficaz cuando se enseña junto con la fonética, para ayudar a los niños a empezar a comprender la conexión entre las letras y los sonidos.
Enseñanza sistemática de la fonética	La enseñanza de la fonética comienza y es el enfoque principal en los primeros años de primaria, aunque la duración varía según el idioma. Los niños primero relacionan los sonidos con las letras o símbolos, y luego aplican este conocimiento para leer y deletrear palabras.
Fluidez lectora	La fluidez comienza en casa, cuando los niños escuchan leer con fluidez a sus padres. En los primeros años de primaria, una vez que los alumnos dominan los fundamentos de la decodificación, desarrollan poco a poco una mayor precisión y velocidad, y en los años intermedios de primaria, el enfoque se centra en desarrollar una expresión adecuada.
Comprensión lectora	Hay dos formas de mejorar la comprensión lectora: desarrollar el conocimiento del mundo de los niños y enseñarles estrategias específicas de comprensión. El desarrollo del conocimiento del mundo comienza en casa y debe continuar durante toda la primaria. En los primeros años, la lectura en voz alta proporciona un foro para demostrar la comprensión. Una vez que los niños pueden leer con precisión, la enseñanza comienza a incluir estrategias de comprensión que continúan durante toda la primaria.
Escritura	En los primeros años, los niños aprenden los propósitos de la escritura imitando lo que ven en casa. En los primeros años de la escuela, aprenden a escribir algunas letras y sus nombres. En los primeros cursos de primaria, deletrean las palabras que están aprendiendo a leer y escriben descripciones sencillas. A lo largo de la primaria, la escritura se utiliza para practicar las reglas del lenguaje y representar ideas.



Sección 2.1. Desarrollo del lenguaje oral

Comprensión del desarrollo del lenguaje oral

La capacidad del lenguaje oral es la base de toda comprensión lectora: abarca la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje hablado de forma eficaz. Las habilidades del lenguaje oral abarcan diversas capacidades, entre ellas el conocimiento del vocabulario, la comprensión auditiva, la fluidez oral y la comprensión de la gramática y las expresiones idiomáticas. Entre ellas, el conocimiento del vocabulario es el componente más ampliamente investigado, ya que implica tanto la amplitud (el número de palabras que conoce un niño) como la profundidad (lo bien que comprende el significado y el uso de cada palabra). La enseñanza del lenguaje oral se refiere a cualquier enseñanza sistemática diseñada para desarrollar estas habilidades del lenguaje hablado. Si bien en un inicio los niños pequeños construyen su vocabulario a través de la escucha y el habla principalmente, la lectura se convierte eventualmente en una fuente importante de vocabulario nuevo a medida que los niños desarrollan sus habilidades de lectura (Hennessy, 2021).

Las habilidades del lenguaje oral son esenciales para la comprensión lectora, ya que los niños solo pueden entender las palabras escritas que ya conocen en forma oral. Cuando los niños se encuentran con un texto, deben conectar las palabras escritas con su vocabulario oral existente para comprender su significado. Sin un desarrollo adecuado del lenguaje oral, la lectura se convierte en una mera recitación de palabras sin comprensión. Además, el desarrollo del lenguaje oral favorece la adquisición de otras habilidades lectoras fundamentales, en particular la conciencia fonológica, es decir, la capacidad de oír y manipular los sonidos de las palabras (Ouelette, 2006).

El desarrollo de sólidas habilidades lingüísticas orales es esencial para superar las importantes desventajas a las que se enfrentan los niños de entornos socioeconómicos más desfavorecidos. Las grandes diferencias en las habilidades lingüísticas orales aparecen temprano y persisten a lo largo de la escolarización. Una investigación realizada en cinco países latinoamericanos reveló que los niños pequeños (de tres a seis años) de familias con bajos ingresos tenían un nivel de vocabulario equivalente al de los

niños de ingreso alto que eran uno o dos años más pequeños (Schady et al., 2015). Las investigaciones realizadas en PIA sugieren una brecha de cuatro millones de palabras a los cuatro años (Gilkerson et al., 2017). Estas disparidades no se reducen de forma natural durante la escuela primaria, lo que indica que las escuelas deben abordar activamente las desventajas lingüísticas tempranas.

En los PIBM, el reto se ve agravado por las políticas sobre el idioma de enseñanza. Casi el 40 % de los niños de los PIBM asisten a escuelas en las que el idioma de enseñanza difiere del que se habla en sus hogares (Crawford y Venegas-Marín, 2021; UNESCO, 2016) — véase la sección 3.1 sobre el idioma de enseñanza. Estos niños se enfrentan al doble reto de aprender contenidos académicos y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia en un idioma que no les es familiar, lo que hace que la enseñanza sistemática del lenguaje oral sea aún más esencial para el éxito en la lectura.

Evidencia de los PIBM

Las habilidades lingüísticas orales tienen un impacto fundamental en la competencia lectora. Se ha encontrado una fuerte correlación entre la comprensión lectora y las habilidades lingüísticas orales o el conocimiento del vocabulario en estudios realizados en varios países, entre ellos Chile, China, Irán, Kenia, México, Namibia, Pakistán y Sudáfrica, utilizando una variedad de idiomas. Por ejemplo, en un estudio realizado con estudiantes de primaria de Namibia, Veii y Everatt (2005) descubrieron que la capacidad de comprensión verbal predecía las habilidades de lectura tanto en inglés como en herero. De manera similar, en Sudáfrica, Wilsenach (2015) demostró que el tamaño del vocabulario receptivo de los niños (palabras que una persona puede entender si las oye o las lee) en sesotho predecía en gran medida las habilidades de alfabetización temprana. Las pruebas procedentes de China, Kenia, Pakistán y Sudáfrica muestran que tanto la amplitud como la profundidad del conocimiento del vocabulario están muy correlacionadas con la comprensión lectora (Cai y Liao, 2024; Raman e Iqbal, 2019; Wawire y Zuilkowski, 2021; Zano y Phatudi, 2019). El conocimiento del vocabulario académico parece ser especialmente importante: un estudio realizado en México reveló que más de un tercio de la variación en los niveles de comprensión lectora podía explicarse por el conocimiento de un pequeño grupo de palabras académicas (Romero-Contreras et al., 2021).



Una enseñanza oral de alta calidad mejora el rendimiento en la lectura. Estudios rigurosos en varios idiomas, entre ellos el árabe, el bengalí, el inglés, el turco y el isiZulu, demuestran que la enseñanza oral específica produce mejoras cuantificables tanto en las habilidades lingüísticas orales como en las habilidades de alfabetización en general. Un ensayo controlado aleatorio realizado en Bangladesh reveló que los alumnos de preescolar que recibían enseñanza oral en su lengua materna, el bengalí, desarrollaban un conocimiento del vocabulario significativamente mayor en comparación con los grupos de control (Opel et al., 2009). En Turquía, los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos que recibieron enseñanza oral mostraron notables mejoras en sus habilidades de comprensión lectora (Çetinkaya et al., 2019). Dos estudios realizados en Sudáfrica también revelaron que la enseñanza oral mejoraba las habilidades lingüísticas orales en isiZulu (Ntuli y Pretorius, 2005; Pretorius y Machet, 2008).

La enseñanza oral del idioma es aún más importante y eficaz para los estudiantes que aprenden a leer en un segundo idioma. Los estudiantes que aprenden en un idioma diferente al de su hogar carecen de la exposición natural que reciben los hablantes nativos, lo que hace que la enseñanza oral del idioma sea aún más importante. En Kenia, los estudiantes que aprendían inglés mostraron mejoras significativas en la comprensión lectora cuando los maestros introdujeron vocabulario clave antes de las actividades de lectura (Mutalini et al., 2023). En Sri Lanka, un estudio en el que participaron estudiantes de primaria reveló que aquellos que recibieron una intervención en lengua oral inglesa superaron a los grupos de control tanto en vocabulario como en comprensión lectora, con un efecto de gran magnitud (Elley, 2000). Una intervención similar centrada en las habilidades de lengua oral inglesa en Sudáfrica también observó que el grupo de tratamiento superaba al de control, con efectos de magnitud media a grande en las habilidades de lectura (Elley, 2000).

La enseñanza oral es un componente clave de las intervenciones de alfabetización a gran escala exitosas. Múltiples evaluaciones de impacto han demostrado que los proyectos a gran escala que incluyen la enseñanza oral pueden mejorar el rendimiento en lectura en los PIBM. Aunque estos estudios no aíslan el impacto causal de la enseñanza oral, lo demuestran a gran escala. Por ejemplo, el Education Development Center (2014) evaluó un proyecto en el que participaron 3000 escuelas de la República Democrática del Congo. El proyecto consistió en una intervención de múltiples componentes en

escuelas primarias que incluía un fuerte énfasis en la enseñanza explícita de vocabulario. Los resultados mostraron que los estudiantes de los grupos de tratamiento superaron a los de los grupos de control en las medidas de vocabulario y habilidades de alfabetización más amplias. Además, el análisis estadístico demostró que el uso de actividades de enseñanza explícita de vocabulario por parte de los maestros predecía en gran medida las habilidades de alfabetización posteriores de los estudiantes, lo que sugiere que este componente contribuyó sustancialmente al éxito general del programa. En el informe panorámico sobre la alfabetización en los primeros grados de 2016, Kim et al. (2016) examinaron 20 intervenciones integrales de alfabetización en PIBM y concluyeron que la enseñanza del lenguaje oral era eficaz para mejorar la capacidad lingüística oral en algunos contextos, aunque existían variaciones considerables en el impacto de las diferentes intervenciones, lo que sugiere que el diseño del programa y la calidad de su implementación pueden influir significativamente en los resultados.

Hay tres métodos de enseñanza basados en la evidencia que pueden desarrollar eficazmente las habilidades lingüísticas orales en las aulas de los PIBM. Las investigaciones han identificado técnicas de enseñanza específicas que mejoran de manera constante el desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes.

En primer lugar, la lectura interactiva en voz alta involucra a los estudiantes en experiencias lingüísticas enriquecedoras. *La lectura en voz alta por parte del maestro* consiste en que este lea cuentos a la clase; en una variante común, llamada *lectura dialógica*, el maestro también involucra a los estudiantes en debates sobre el texto, por ejemplo, haciéndoles preguntas, invitándolos a hacer predicciones y pidiéndoles que vuelvan a contar partes del cuento. Múltiples estudios de PIBM demuestran que la lectura dialógica mejora tanto las habilidades lingüísticas orales como la comprensión lectora (Elley, 2000; Ergül et al., 2016; Ntuli y Pretorius, 2005; Opel et al., 2009; Pretorius y Machet, 2008).

En segundo lugar, la enseñanza explícita del vocabulario enseña directamente el significado de las palabras. Esta técnica consiste en que los maestros destaquen deliberadamente las palabras desconocidas y expliquen su significado, forma y uso de manera sistemática. Los maestros también pueden proporcionar instrucción explícita sobre morfología (partes de las palabras, como prefijos y sufijos). Las investigaciones confirman la eficacia de este enfoque (Education Development Center, 2014; Mutalini et al., 2023; Smail



et al., 2025). La enseñanza explícita del vocabulario puede integrarse en diversas actividades: los maestros pueden enseñar el vocabulario antes de la lectura o explicar las palabras a medida que surgen durante los debates sobre el texto (Elley, 2000). Por ejemplo, un estudio sobre estudiantes de habla árabe descubrió que la «previsualización verbal», el proceso de debatir los temas del texto y el vocabulario clave antes de la lectura, mejoraba significativamente la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado cuando se realizaba en árabe hablado, y de los alumnos de sexto grado cuando se realizaba en árabe estándar moderno (Taha et al., 2023). Este muestra cómo la exposición progresiva al lenguaje académico formal a través de la lectura y la escritura mejora las habilidades de procesamiento lingüístico de los hablantes de árabe.

En tercer lugar, el trabajo en parejas y en grupo multiplica las oportunidades de practicar el idioma. Las actividades de trabajo en parejas y en grupo, como las sesiones de «girar y hablar», en las que los estudiantes discuten con sus compañeros temas proporcionados por el maestro, aumentan significativamente las oportunidades de practicar el idioma oral (Stewart y Swanson, 2019). Cuando se combinan con otras técnicas de enseñanza, estas conversaciones estructuradas han demostrado ampliar el vocabulario y mejorar la comprensión lectora (Swanson et al., 2016; Vaughn et al., 2013).

Incluso antes de que comience la escolarización formal, las intervenciones parentales que fomentan las interacciones verbales enriquecedoras pueden mejorar significativamente el desarrollo del lenguaje oral de los niños y reducir las disparidades. Múltiples metaanálisis de estudios realizados en PIBM han confirmado que los programas de crianza que promueven la estimulación temprana a través de la conversación y la lectura de libros conducen a mejoras significativas en las habilidades del lenguaje oral entre los niños menores de tres años (Jeong et al., 2021; Jervis et al., 2023; Zhang et al., 2021). La formación específica de los padres en la lectura dialógica o compartida ha demostrado ser eficaz para mejorar las habilidades lingüísticas orales de los niños, incluso cuando los padres no saben leer. Un ensayo controlado aleatorio (ECA) realizado en zonas rurales de Sudáfrica reveló que los bebés menores de dos años cuyas madres recibieron formación en lectura dialógica mejoraron más en la comprensión del vocabulario y el vocabulario expresivo que los del grupo de control (Vally et al., 2015). Un ECA realizado en Kenia, en el

que se proporcionaron libros de cuentos y formación en lectura dialógica a madres de niños de dos y seis años, dio como resultado un aumento superior del vocabulario tanto en los niños de madres alfabetizadas como en los de madres analfabetas (Knauer et al., 2020). Cabe destacar que los niños de madres analfabetas mostraron mejoras aún mayores en varias medidas, lo que demuestra el potencial de este tipo de intervenciones para reducir las disparidades lingüísticas en las primeras etapas del desarrollo del niño. Los datos de evaluaciones internacionales a gran escala también confirman la importancia de las actividades de alfabetización temprana en el hogar. El PIRLS, que evalúa la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado en distintos países, muestra sistemáticamente una fuerte asociación entre los entornos y las actividades de alfabetización temprana en el hogar (incluida la disponibilidad de libros en casa) y el rendimiento posterior en lectura (Mullis et al., 2017). Estos patrones se repiten de forma reiterada en diversos contextos nacionales, tanto en PIBM como en PIA, lo que refuerza la importancia universal de las experiencias lingüísticas enriquecedoras en la primera infancia.⁵

Evidencia de los PIA

Las amplias investigaciones realizadas en los PIA respaldan firmemente las conclusiones de los PIBM sobre la importancia de las habilidades lingüísticas orales. Las pruebas de los países de ingresos bajos y medios coinciden con décadas de investigación en los PIA, que han destacado sistemáticamente el desarrollo del lenguaje oral como fundamental para el éxito de la alfabetización. Las investigaciones en los PIA demuestran que las habilidades lingüísticas orales están fuertemente correlacionadas con las habilidades de alfabetización en diversas familias lingüísticas, incluidas las lenguas románicas, eslavas, germánicas y urálicas (Caravolas et al., 2019; Ehm, et al., 2023; Hulme, et al., 2015; Torppa et al., 2016). Un metaanálisis de 63 estudios reveló que las habilidades lingüísticas orales en niños de cinco años o menos eran un fuerte indicador de sus posteriores habilidades de comprensión lectora (Lonigan et al., 2008). De manera similar, un estudio realizado con estudiantes de preprimaria hispanohablantes demuestra que las habilidades lingüísticas orales influyen significativamente en la calidad de la escritura (Rodríguez et al., 2025). Además, otro metaanálisis confirmó que las habilidades

5 Un total de 66 países participaron en PIRLS 2021. De este total, 16 eran PIBM.



lingüísticas orales siguen siendo importantes predictores del éxito en la lectura en niños mayores (Spencer y Wagner, 2018).

Además, hay pruebas causales de que la enseñanza oral del lenguaje es eficaz. La revisión sistemática del Panel Nacional de Lectura concluyó que la enseñanza del vocabulario mejoraba significativamente la comprensión lectora en los niños en edad escolar, y los metaanálisis posteriores confirmaron estos hallazgos (Elleman et al., 2009; Marulis y Neuman, 2010; NICHD, 2000; Wright y Cervetti, 2017). Las investigaciones con alumnos de preescolar han demostrado efectos especialmente notables. En un metaanálisis, 18 de los 19 estudios informaron de efectos positivos de moderados a grandes derivados de la enseñanza del lenguaje oral (Lonigan et al., 2008).

Las habilidades del lenguaje oral son la base del desarrollo de la alfabetización, y las intervenciones que desarrollan estas habilidades son eficaces para mejorar los resultados en lectura. Las actividades en el aula basadas en la evidencia que apoyan el desarrollo del lenguaje oral en los PIBM incluyen la lectura interactiva en voz alta, la enseñanza explícita de vocabulario y los debates estructurados en parejas o en grupo.

Sección 2.2. Conciencia fonológica

Comprensión de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la capacidad de identificar y manipular los sonidos que componen las palabras habladas. Esto incluye comprender que las oraciones habladas pueden dividirse en palabras, que las palabras habladas pueden dividirse en sílabas individuales y que estas sílabas pueden dividirse a su vez en unidades de sonido aún más pequeñas (Gillon, 2017). Por ejemplo, los niños deben ser capaces de *segmentar* las palabras oralmente dividiéndolas en los

sonidos que las componen y combinando estos sonidos individuales para formar palabras.

La conciencia fonológica es fundamental para la lectura. La noción de que las palabras pueden dividirse en sonidos individuales es fundamental, porque sustenta el principio alfabético, es decir, la comprensión de que los símbolos (como las letras) representan el sonido del lenguaje hablado, lo cual es esencial para la decodificación basada en la fonética. En las lenguas alfabéticas, una forma particularmente importante de conciencia fonológica es la conciencia fonémica. Los fonemas son las unidades más pequeñas de sonido de una lengua; por ejemplo, la palabra inglesa «fish» se compone de tres fonemas: /f/, /i/ y /sh/. Por lo tanto, la conciencia fonémica es la capacidad de oír, identificar y manipular fonemas individuales (International Literacy Association, 2009). Esto es esencial para leer en sistemas de escritura alfabéticos y similares al alfabeto, que suelen utilizar símbolos para representar fonemas individuales.

La conciencia fonológica requiere una enseñanza explícita, ya que no se desarrolla de forma natural en la mayoría de los niños. Aunque los niños aprenden sin esfuerzo a hablar y comprender el lenguaje, no adquieren automáticamente la conciencia de la estructura sonora que subyace al habla. Los niños pueden desarrollar algunas habilidades fonológicas básicas, como reconocer rimas y sílabas, a medida que aprenden el lenguaje, pero la mayoría de los niños no desarrollan de forma natural la conciencia fonémica u otras habilidades avanzadas de conciencia fonológica sin una enseñanza directa (Ziegler y Goswami, 2005).

La buena noticia es que la instrucción directa en conciencia fonológica es muy eficaz para desarrollar estas habilidades. Las investigaciones demuestran de manera consistente que la instrucción sistemática desarrolla con éxito las habilidades de conciencia fonológica tanto en los niños con un desarrollo típico como en los que tienen dificultades de lectura (Rehfeld et al., 2022; Rice et al., 2022; Suggate, 2016).

Evidencia de los PIBM

Las habilidades de conciencia fonológica influyen considerablemente en las habilidades de lectura de los niños. Los estudios realizados en PIBM han confirmado que la conciencia fonológica está estrechamente relacionada con los resultados



posteriores en lectura, en múltiples contextos lingüísticos, tanto para lenguas alfabéticas como no alfabéticas. En otras palabras, los niños con mayores habilidades de conciencia fonológica tienen más probabilidades de convertirse en buenos lectores. Esta relación se ha confirmado en idiomas como el afrikáans, el árabe, el inglés, el filipino, el francés, el isiZulu, el kannada, el kinyarwanda, el portugués, el setswana, el siswati, el español y otros (Benegusenga et al., 2024; Capellini et al., 2007; Hassanein et al., 2021; Malda et al., 2014; Míguez-Álvarez et al., 2021; NELP, 2008; Pfof, 2015; Prabhu et al., 2024; Schaefer y Kotzé, 2019; Scheepers et al., 2021; Vander Stappen y van Reybroeck 2018; Yang et al., 2021). La consistencia de esta relación en contextos lingüísticos tan diversos proporciona una sólida evidencia de que la conciencia fonológica representa una base universal para el desarrollo de la lectura.

La enseñanza explícita de la conciencia fonológica mejora las habilidades de lectura. Estudios experimentales realizados en Argentina, Burkina Faso, Perú, Uruguay y otros países han descubierto que los estudiantes que reciben enseñanza explícita en conciencia fonológica obtienen mayores avances en lectura que los estudiantes que no reciben esta enseñanza (Balbi et al., 2020; Porta et al., 2021; Royer et al., 2004; Velarde Consoli, 2008). Por ejemplo, en una intervención preescolar en una comunidad de bajos ingresos de Argentina, los estudiantes asignados a una intervención de 12 semanas centrada en la conciencia fonémica superaron a los estudiantes del grupo de control (que fueron asignados a un programa de lectura con un enfoque diferente) en habilidades de conciencia fonológica a corto plazo y en lectura de palabras, ortografía y comprensión lectora un año después del programa (Porta et al., 2021). De manera similar, un estudio realizado en Perú reveló que los niños de entre ocho y diez años que recibieron una intervención de conciencia fonológica de seis meses mejoraron significativamente su conciencia fonológica, decodificación y comprensión lectora, pero los del grupo de control no (Velarde Consoli, 2008). En Uruguay, una intervención que integraba la conciencia fonológica en un modelo de intervención de varios niveles mostró mejoras significativas en los alumnos en riesgo cuando fue implementada con alta fidelidad por maestros capacitados (Balbi et al., 2020).

La enseñanza de la conciencia fonológica es un componente clave para el éxito de las intervenciones

de alfabetización a gran escala. En un estudio de ocho de los programas de lectura a gran escala con mejores resultados en PIBM (que aparecen en el estudio *Learning at Scale*), todos los programas incluían actividades de conciencia fonológica como parte de un plan de estudios basado en la ciencia. Las observaciones en el aula de cinco de estos programas (NEI+ en Nigeria, Lecture Pour Tous en Senegal, Tusome en Kenia, SERI en la India y EQUIP-T en Tanzania) revelaron que los maestros dedicaban entre el 1.5 % y el 29 % del tiempo lectivo a actividades de conciencia fonológica (Stern et al., 2023). Además, otras evaluaciones de impacto que midieron específicamente los resultados de la conciencia fonológica detectaron mejoras significativas. Por ejemplo, los programas de Jordania (RAMP), Kenia (Tusome), Uganda (LARA) y Liberia (Read Liberia) produjeron avances estadísticamente significativos en las habilidades de conciencia fonológica de los estudiantes (Chemonics International y School-to-School International, 2019; Dayaratna et al., 2020; Keaveney et al., 2021; Menendez et al., 2021; NORC, 2020; USAID, 2019). Estos resultados demuestran que la enseñanza de la conciencia fonológica puede implementarse de manera eficaz a gran escala.

La formación de los maestros en conciencia fonológica es eficaz para mejorar la enseñanza de la conciencia fonológica. En muchos países, los maestros no han recibido conocimientos y habilidades en conciencia fonológica durante su formación inicial y su desarrollo profesional. Estudios realizados en países como Etiopía, Jordania, Sudáfrica y Turquía, así como en Estados Unidos, han revelado que los maestros de las poblaciones estudiadas tienen un conocimiento limitado de la conciencia fonológica y su enseñanza, la confunden con la fonética y no incorporan regularmente esta enseñanza en sus aulas (Alhumsy y Awwad, 2020; Alshaboul, 2018; Cheesman et al., 2009; Haile y Mendisu, 2023; Parpucu y Yildiz, 2024; Schaffler et al., 2019). Afortunadamente, se ha demostrado que el desarrollo profesional de los maestros y el mejoramiento de sus conocimientos y habilidades en el área de la conciencia fonológica aumenta las habilidades de conciencia fonológica de los estudiantes (Ciesleski y Creaghead, 2020). Estudios experimentales realizados en Turquía y Chile revelaron que la formación de los maestros de preescolar en la enseñanza de la conciencia fonológica (mediante la observación en el aula, la retroalimentación correctiva y la reflexión del maestro) dio lugar a mejoras significativas en las puntuaciones de conciencia fonológica de los niños (Muñoz et al., 2018; Parpucu y Yildiz, 2024).



Evidencia de los PIA

Un sólido conjunto de pruebas procedentes de PIA ha confirmado que la conciencia fonológica tiene una gran influencia en la competencia lectora. La relación entre la conciencia fonológica y el éxito en la lectura se ha documentado en numerosos PIA. Los niños con una gran conciencia fonológica en los primeros años de vida tienen más probabilidades de convertirse en lectores competentes (Lonigan et al., 2008; Melby-Lervåg et al., 2012; Share et al., 1984), un hallazgo que se confirmó en un estudio realizado en diez países europeos (Tafa, 2008). Por el contrario, los niños que tienen dificultades con las habilidades de conciencia fonológica son más propensos a tener problemas con la lectura y la ortografía y a desarrollar discapacidades de lectura (Share, 2011).

Esta relación se mantiene en múltiples idiomas y sistemas de escritura. Un estudio reveló que la conciencia fonológica era el más fuerte de los cinco predictores del rendimiento de lectura en cinco idiomas (holandés, finés, francés, húngaro y portugués), a pesar de que los idiomas variaban en *profundidad ortográfica* o nivel de consistencia entre letras y sonidos (Ziegler et al., 2010). Para respaldar aún más estos hallazgos interlingüísticos, el informe *Apprendre à lire* de 2022 documentó que los niños franceses que reciben instrucción explícita en conciencia fonológica en preescolar y primer grado muestran resultados de lectura significativamente mejores que los que reciben instrucción implícita (Ministère de l'Éducation Nationale, 2022). Se han confirmado hallazgos similares en España (Hernández-Valle y Jiménez, 2001), lo que demuestra aún más la importancia universal de la conciencia fonológica para la lectura.

Además, varios metaanálisis realizados en PIA han documentado la gran eficacia de la enseñanza de la conciencia fonológica. Los metaanálisis realizados en Estados Unidos han descubierto que la enseñanza explícita de la conciencia fonológica mejora las habilidades de lectura actuales y futuras de los niños (Bus y van IJzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001; NELP 2008). Por ejemplo, el Panel Nacional de Lectura de los Estados Unidos (NICHD, 2000) descubrió que la enseñanza de la conciencia fonológica mejora significativamente las habilidades de lectura de decodificación, ortografía y comprensión lectora, tanto en lectores con un desarrollo normal como en lectores en riesgo y con discapacidades (Ehri et al., 2001). Descubrieron que los niños que participaban en programas de lectura que enseñaban explícitamente habilidades de conciencia fonológica obtenían mejores resultados que los niños que no

recibían enseñanza directa en esta área. Además, un metaanálisis de estudios a largo plazo que realizaron pruebas posteriores a una media de 11 meses después de las intervenciones iniciales descubrió que los efectos de la enseñanza de la conciencia fonológica se mantenían con fuerza (Suggate, 2016).

Las investigaciones de los PIA también han identificado enfoques educativos óptimos. Los estudios muestran que la conciencia fonológica es más eficaz cuando se combina con la enseñanza de los sonidos de las letras (Hulme et al., 2012; NICHD, 2000). Además, las investigaciones realizadas en España han demostrado que la enseñanza explícita de la conciencia fonológica es especialmente eficaz cuando se aplica durante la primera infancia y el primer grado, y que las intervenciones tempranas dan lugar a resultados más sólidos (Hernández-Valle y Jiménez, 2001).

La conciencia fonológica es una habilidad fundamental que influye considerablemente en el desarrollo de la lectoescritura. Las pruebas obtenidas en varios países y lenguas confirman que su inclusión en los programas de lectura de los primeros grados es fundamental para lograr el éxito en la lectura.

Sección 2.3. Enseñanza sistemática de la fonética

Comprensión de la enseñanza sistemática de la fonética

La enseñanza sistemática de la fonética es una forma estructurada de enseñar la relación entre las letras y los sonidos y cómo se combinan las letras para formar palabras (Mesmer y Griffith, 2005). Este enfoque sigue una progresión lógica: los maestros primero introducen un pequeño conjunto de letras y sus sonidos correspondientes, y luego muestran a los alumnos cómo combinar estas letras para formar palabras sencillas.

La secuencia de enseñanza se desarrolla de forma sistemática, de lo simple a lo complejo. Por ejemplo, los



niños de habla inglesa pueden aprender primero las letras s, t, m, p y a, y luego aprender a leer palabras como *sat* y *mat*. Los niños de habla hispana pueden aprender las vocales, además de las consonantes clave (como m, p, l, s, t) para leer palabras como *mamá* y *mesa*. A medida que los alumnos dominan las relaciones básicas entre letras y sonidos, la enseñanza introduce gradualmente el alfabeto completo, las combinaciones de letras que representan sonidos complejos (como «ch») y las reglas para leer palabras más complejas.

Una enseñanza eficaz de la fonética hace hincapié tanto en la enseñanza explícita como en la práctica extensiva. Los programas de alta calidad enseñan directamente las reglas para combinar letras en palabras y proporcionan abundantes oportunidades de práctica para que los alumnos practiquen estas habilidades hasta que el reconocimiento de palabras se vuelva rápido y automático. Este enfoque sistemático permite a los alumnos descifrar palabras desconocidas de forma independiente, en lugar de adivinarlas a partir del contexto o memorizarlas como unidades visuales.

La enseñanza de la fonética es fundamental porque desarrolla el reconocimiento de palabras, que es esencial para la comprensión lectora. Para convertirse en lectores expertos, los niños deben ser capaces de reconocer miles de palabras automáticamente. Sin embargo, las investigaciones demuestran que la memoria humana carece de la capacidad de memorizar simplemente estas palabras a simple vista como unidades completas (Ehri, 2014; Moats, 2022; Seidenberg, 2017; Share, 2011). En cambio, los lectores novatos deben prestar atención a las letras de las palabras y utilizar sus habilidades de decodificación para combinarlas en palabras. Poco a poco, tras una práctica intensiva, este proceso se vuelve tan eficiente que los lectores expertos pueden reconocer las palabras automáticamente y sin esfuerzo consciente, lo que les permite centrarse en la comprensión lectora. La enseñanza sistemática de la fonética ayuda a los niños a aprender a leer al enseñarles explícitamente esta habilidad fundamental.

Evidencia de los PIBM

Las investigaciones a gran escala realizadas en PIBM demuestran que las habilidades fonéticas son fundamentales para la comprensión lectora. Un análisis exhaustivo de los datos de la EGRA de 48 PIBM, que abarca 96 idiomas diferentes, encontró una fuerte correlación positiva entre las habilidades de decodificación de los estudiantes —incluido el reconocimiento de letras, la identificación de sonidos y letras, la lectura de palabras sin sentido y la fluidez en la lectura oral— y su rendimiento en comprensión lectora (Crawford et al., 2024).

Esta relación se mantiene de manera consistente en diversos idiomas y sistemas de escritura. Otros estudios realizados en PIBM confirman que las habilidades fonéticas, incluida la capacidad de leer letras, sílabas y palabras inventadas, predicen de manera consistente la comprensión lectora y la fluidez en una impresionante variedad de idiomas: bahasa indonesia, chichewa, inglés, kikamba, kiswahili, lubukusu, lenguas nguni, portugués, lenguas sesotho-setswana, español y xitsonga (Capovilla et al., 2010; de Abreu y Cardoso-Martins, 1998; Guardia, 2003; Kim y Piper, 2019; Makaure y Wilsenach, 2023; Pouezevara et al., 2013; Rodrigues et al., 2017, citado en Basso et al., 2019; Spaull et al., 2020; Stern et al., 2018; Wawire y Zuilkowski, 2021; Wills et al., 2022b).

Las comparaciones directas demuestran reiteradamente que la enseñanza sistemática de la fonética supera a otros enfoques alternativos. Los estudios realizados en PIBM que comparan de manera directa la enseñanza de la fonética con otros enfoques concluyen reiteradamente que esta supera a los enfoques basados en el lenguaje global, las palabras completas y el enfoque global. Estas pruebas proceden de estudios realizados en Guatemala, Malasia, Tailandia y Zambia en los que se utilizaron idiomas como el cinyanja, el inglés, el icibemba, el kiikaonde, el silozi, el español y el tailandés, como se describe a continuación.

Los resultados favorecen la enseñanza fonética en diversas poblaciones de estudiantes e idiomas. En Zambia, los investigadores estudiaron a 1986 estudiantes que aprendían en cuatro idiomas diferentes —cinyanja, icibemba, kiikaonde y silozi— para comparar la eficacia de la enseñanza basada en la fonética con los enfoques del lenguaje integral. Los estudiantes que recibieron enseñanza fonética superaron significativamente a los grupos de control en el conocimiento del alfabeto en los cuatro idiomas, y en la comprensión lectora en icemba y silozi (Sampa et al., 2018). Una investigación malasia con lectores con dificultades descubrió que los estudiantes que recibían enseñanza fonética sistemática superaban significativamente a los que se enseñaban con métodos de lenguaje integral tanto en la decodificación de palabras como en la comprensión lectora general (Jamaludin et al., 2016). En Tailandia, los estudiantes que recibieron enseñanza fonética cometieron menos errores ortográficos que los que recibieron enseñanza global; también mostraron una mejora más constante con la edad, mientras que el grupo de enseñanza global mostró un estancamiento después de los ocho años (Burnham et al., 2013). En Guatemala, los estudiantes cuyos maestros utilizaban la enseñanza basada en la fonética obtuvieron mejores resultados en los exámenes nacionales de lectura que los que recibían enseñanza global (Del Valle y Mirón, 2017).



Otros estudios han confirmado que la enseñanza sistemática de la fonética mejora los resultados en lectura y supera a los grupos de control que siguen la enseñanza habitual. En Nigeria, los investigadores asignaron la enseñanza sistemática de la fonética o la continuación de los métodos de enseñanza habituales a 536 escuelas primarias de manera aleatoria. Los estudiantes que recibieron enseñanza fonética superaron significativamente a los grupos de control en las evaluaciones de lectura de palabras (Counihan et al., 2022). En la India, un estudio en el que participaron 20 escuelas de bajos ingresos reveló que los alumnos de los programas alineados con la fonética obtuvieron resultados significativamente mejores que los del grupo de control, tanto en lectura como en ortografía (Dixon et al., 2011; Nishanimut et al., 2013). En Gambia, los alumnos que recibieron enseñanza explícita de fonética obtuvieron mejores resultados que el grupo de control que siguió los métodos tradicionales, tanto en lectura como en escritura. En Colombia, los alumnos de primer grado cuyos maestros recibieron formación profesional y lecciones basadas en la fonética y materiales didácticos del programa Aprendamos Todos a Leer obtuvieron mejores resultados que sus compañeros, con beneficios para los niños que se mantuvieron hasta tercer grado, lo que pone de relieve cómo las habilidades de decodificación tempranas favorecen el desarrollo de la comprensión a largo plazo (Álvarez- Marinelli et al., 2023). En la República Dominicana, un estudio comparó a los alumnos de sexto grado que habían participado en el proyecto USAID-Read durante dos años y medio con los alumnos de un grupo de control que recibieron una educación tradicional. El programa combinaba la formación y la tutoría de los maestros, un plan de estudios basado en la fonética y materiales adaptados al nivel de cada grado. El estudio reveló que los alumnos de USAID-Read superaban a los alumnos del grupo de control tanto en lectura como en matemáticas, y que los alumnos con las puntuaciones más altas tenían un 13 % más de probabilidades (en lectura) y un 56 % más de probabilidades (en matemáticas) de haber asistido a escuelas de USAID-Read (Sánchez-Vincitore et al., 2023).

Los programas de alfabetización a gran escala que tienen éxito incluyen la enseñanza de la fonética de manera sistemática. Las principales iniciativas de alfabetización en los PIBM, que abarcan idiomas como el inglés, el hindi, el kiswahili, el setswana, el español y el urdu, así como tres idiomas nacionales en Senegal, incorporan la enseñanza de la fonética como elemento central de manera sistemática. Estos programas integrales combinan la fonética con otras técnicas basadas en la evidencia, lo que dificulta aislar el impacto causal de la fonética. Sin embargo, su éxito demuestra que la enseñanza de la fonética puede implementarse de manera

eficaz a escala para beneficiar a miles de estudiantes. En Manizales, Colombia, el programa Aprendamos Todos a Leer combinó la enseñanza sistemática de la fonética desde preescolar y primer grado con una formación estructurada del profesorado, tutorías y medidas correctivas específicas para los grados 2.º-5.º, lo que dio como resultado que más del 85 % de los estudiantes de quinto grado alcanzaran o superaran los objetivos de fluidez al final del año en 2024, en comparación con el 39 % en 2018, cuando se inició el programa (Escobar-Correa, 2025). El estudio *Learning at Scale*, que analizó ocho de los programas de alfabetización a gran escala más exitosos en los PIBM, descubrió que todos ellos utilizaban la enseñanza basada en la fonética y que este enfoque pedagógico era fundamental para el éxito del programa en diversos idiomas, como el inglés, el francés, el hindi, el kiswahili y el urdu (Stern et al., 2023). Además, las evaluaciones de impacto de grandes proyectos en Chile, Kenia, Liberia, Perú y Sudáfrica concluyeron que las intervenciones que incluían la fonética ayudaban a mejorar los resultados de alfabetización (Crouch et al., 2009; Davidson y Hobbs, 2013; Dubeck et al., 2015; Jukes et al., 2017; Keaveney et al., 2021; Pallante y Kim, 2012; Taylor et al., 2019). El mensaje es claro: en múltiples contextos, las intervenciones que incluyen la enseñanza sistemática de la fonética han mejorado la alfabetización a gran escala.

Otro ejemplo notable es el caso de Marruecos, que ha seguido una trayectoria fonética coherente en la lectura temprana. A través del programa Reading for Success (RFS), el país introdujo un plan de estudios nacional de lectura basado en la fonética tras el éxito de las pruebas piloto. En 2023, el Programa de Escuelas Pioneras (PSP) amplió este enfoque combinando una pedagogía estructurada con planes de lecciones detallados que implementan la secuencia fonética de RFS con una remediación específica basada en el enfoque de «enseñanza al nivel adecuado» (TaRL por sus siglas en inglés) y la especialización de los maestros en las materias (Ibrahim et al., 2024). Una rigurosa investigación que compara las escuelas del PSP con otras similares muestra avances muy importantes tras solo un año académico, que son más notables en francés, seguido de matemáticas y árabe (Ibrahim et al., 2024). Estos resultados sitúan al programa en el 1 % superior de las intervenciones educativas en los PIBM (Ibrahim et al., 2024; Gregory et al., 2021). La combinación de Marruecos de un plan de estudios basado en la fonética con una pedagogía estructurada y medidas correctivas es una de las más prometedoras de la región.

Por último, el caso de Sobral y el estado de Ceará en Brasil, una de las reformas de alfabetización más aclamadas de América Latina y el Caribe, convirtió la enseñanza sistemática de la fonética en un elemento central de su reforma integral. El caso se describe con más detalle en el recuadro 2.



Recuadro 2. El caso de Sobral y Ceará en Brasil



La enseñanza sistemática de la fonética ha desempeñado un papel fundamental en una de las reformas de alfabetización más celebradas de América Latina y el Caribe: el caso de Sobral y el estado de Ceará en Brasil. Sobral, un municipio del estado de Ceará, en el noreste de Brasil, implementó una de las reformas de alfabetización más exitosas de América Latina al introducir una enseñanza estructurada y basada en la fonética a través del programa Alfa e Beto a principios de la década de 2000. Esta intervención transformó un sistema deficiente, en el que más de la mitad de los alumnos de segundo grado no sabían leer, en uno que alcanzó tasas de alfabetización superiores al 90 % en 2004 (Barone, 2020; Becskeházy, 2018).

El programa combinaba la enseñanza sistemática de la fonética con un apoyo integral del sistema. Los elementos fundamentales de la enseñanza incluían la enseñanza explícita de la fonética, el desarrollo sistemático de la capacidad de decodificación y actividades estructuradas para mejorar la fluidez, todo ello respaldado por materiales adaptados, planes de lecciones semanales detallados y planes de lecciones estructurados (Da Silva, 2014; Rodrigues da Cruz Boari y Crawford, 2022). Es importante destacar que estas prácticas educativas se integraron en un sistema integral que incluía una formación intensiva del profesorado, un acompañamiento continuo de los maestros y una evaluación formativa rigurosa (Rodrigues da Cruz Boari y Crawford, 2022).

El monitoreo sistemático permitió una mejora continua. Además, Sobral ha medido la fluidez en la lectura oral de todos los estudiantes desde 2001, evaluando las palabras leídas por minuto con comprensión, un enfoque basado en la evidencia que rara vez se implementaba en otras partes de Brasil en ese momento (Barone, 2020). Este enfoque basado en datos permitió a los maestros y administradores realizar un seguimiento del progreso y ajustar la enseñanza según fuera necesario.

El éxito llevó a la expansión a todo el estado y a resultados notables. Los logros de Sobral impulsaron la creación del PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), que extendió estos principios a los 184 municipios del estado de Ceará. Los resultados fueron espectaculares: Ceará logró los mayores avances de Brasil en el indicador de alfabetización *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) durante dos décadas, con un 78.8 % de los municipios superando el punto de referencia nacional en 2023 (Martins, 2024; Ministério da Educação, 2024).

El modelo de Ceará muestra los elementos esenciales para el éxito a gran escala. Los investigadores atribuyen estos logros no a una única intervención, sino a la implementación sistemática de una enseñanza estructurada y basada en la fonética con alta fidelidad, una evaluación formativa estandarizada dirigida por los maestros para todos los estudiantes, el seguimiento y el apoyo a los maestros y las escuelas, y un compromiso político sostenido tanto a nivel estatal como municipal (Asamblea Legislativa del Estado de Ceará, 2006, citado en Oliveira Costa et al., 2009; Becskeházy, 2018; Rodrigues da Cruz Boari y Crawford, 2022). Este caso ilustra cómo la enseñanza de la lectura basada en la evidencia puede producir resultados transformadores cuando se implementa como parte de un sistema coherente y bien respaldado.



Evidencia de los PIA

Las pruebas de los PIBM coinciden con las numerosas investigaciones realizadas en PIA que demuestran que la enseñanza sistemática de la fonética supera a otros enfoques alternativos. Décadas de rigurosas investigaciones en contextos de ingresos altos proporcionan pruebas abrumadoras de la eficacia de la enseñanza de la fonética, lo que confirma que los beneficios observados en los PIBM reflejan principios universales del desarrollo de la lectura.

Los metaanálisis de referencia proporcionan pruebas definitivas. El análisis de 38 estudios realizado por el Panel Nacional de Lectura de EE. UU. reveló que la enseñanza sistemática de la fonética superaba significativamente a los enfoques de lenguaje global y palabras reconocibles a simple vista (NICHD, 2000). El metaanálisis de Torgerson et al. de 12 ensayos controlados aleatorios confirmó que la enseñanza sistemática de la fonética era significativamente más eficaz que los métodos alternativos para promover la precisión en la lectura (2006). Otras revisiones concluyen que la enseñanza fonética es especialmente eficaz para los estudiantes pertenecientes a minorías y proporcionan pruebas sólidas que respaldan la enseñanza sistemática de la decodificación (Foorman et al., 2016; Jeynes, 2007).

Los beneficios se extienden a diversos idiomas y sistemas de escritura. Las pruebas que avalan la enseñanza sistemática de la fonética provienen de una amplia gama de idiomas, entre ellos el neerlandés, el francés y el alemán (De Graaff et al., 2009; Landerl y Wimmer, 2008; Ministère de l'Éducation Nationale, 2022; Ziegler et al., 2024). El informe nacional francés de 2022 concluye que «la enseñanza explícita y sistemática de la decodificación constituye el método más eficaz para aprender a leer» y destaca que los enfoques fonéticos superan reiteradamente a los métodos mixtos o analíticos (Ministère de l'Éducation Nationale, 2022). De hecho, un estudio reciente realizado en Francia muestra que la fonética sistemática supera a los métodos mixtos en fluidez y comprensión, especialmente en el caso de los niños con bajas habilidades previas a la lectura y en las escuelas de bajos ingresos. La ventaja se hace evidente a mediados del primer grado y persiste hasta el comienzo del segundo grado (Deauvieu y Gioia, 2024). Las investigaciones en español también son convincentes, con metaanálisis que muestran efectos

de magnitud media a alta para la enseñanza sistemática de la fonética, especialmente en los primeros grados (Arco-Tirado et al., 2024; Baker et al., 2022; Jiménez y Guzmán, 2003). Estos hallazgos confirman que la enseñanza explícita y sistemática de la decodificación es eficaz y puede reducir sustancialmente las diferencias de rendimiento de los estudiantes vulnerables.

Si bien los principios fonéticos son los mismos en todos los idiomas, la secuencia específica y el énfasis de la enseñanza deben adaptarse a cada idioma.

Por ejemplo, la enseñanza del francés se beneficia de un énfasis temprano en la conciencia silábica debido al ritmo silábico del idioma, al tiempo que se mantiene una enseñanza sistemática a nivel de fonemas (Ministère de l'Éducation Nationale, 2022). Esto concuerda con las pruebas paneuropeas del informe Eurydice, que reveló que los programas de lectura exitosos en los países de la UE adaptan reiteradamente los principios fonéticos básicos a las características específicas de cada idioma, al tiempo que mantienen una enseñanza sistemática y explícita como base (Eurydice, 2011). De hecho, la mayoría de los planes de estudios centrales europeos recomiendan este tipo de enseñanza. Los alumnos que aprenden a leer en lenguas con estructuras ortográficas y silábicas complejas parecen tardar más en dominar los conocimientos fonéticos que los que aprenden a leer en lenguas ortográficamente coherentes (De Graaff et al., 2009).

La enseñanza sistemática de la fonética es fundamental para el desarrollo de la alfabetización, ya que proporciona a los niños los conocimientos básicos sobre la relación entre las letras y los sonidos y sobre cómo combinar las letras para descifrar las palabras. Es la piedra angular de los programas de lectura a gran escala más exitosos tanto en los PIBM como en PIA, y debe considerarse un componente clave de la enseñanza de la lectura basada en la evidencia.



Sección 2.4. Fluidez lectora

Comprensión de la fluidez lectora

La fluidez lectora es la capacidad de leer un texto con precisión, rapidez y con la expresión adecuada; representa el puente entre la decodificación de palabras individuales y la comprensión del significado (NICHD, 2000). Los lectores fluidos demuestran tres características esenciales: **precisión** (leer las palabras correctamente sin errores), **automaticidad** (reconocer las palabras al instante sin esfuerzo consciente) y **prosodia** o expresión (utilizar la entonación y el ritmo adecuados para reflejar el significado del texto).

La fluidez lectora es esencial para la comprensión, ya que libera recursos cognitivos para entender el significado. Las limitaciones de la memoria de trabajo, que solo puede retener unos siete elementos durante aproximadamente 12 segundos, hacen que la lectura fluida sea fundamental para mantener la comprensión a nivel de oración (Abadzi, 2006). Cada componente de la fluidez tiene una función fundamental: **la precisión** garantiza que los estudiantes identifiquen correctamente las palabras y sus significados; **la automaticidad** permite el reconocimiento de palabras sin esfuerzo, de modo que los estudiantes pueden concentrarse en la comprensión en lugar de en la decodificación, y **la prosodia** o expresión demuestra que los estudiantes comprenden el texto lo suficientemente bien como para leerlo de forma significativa. Las investigaciones sobre la carga cognitiva enfatizan que reducir la carga sobre la memoria de trabajo mediante la automatización permite a los alumnos asignar sus limitados recursos cognitivos a procesos de comprensión de orden superior en lugar de a la decodificación básica (Abadzi, 2006; Willingham, 2017). Las investigaciones confirman que la fluidez en la lectura oral sirve de puente crucial entre las habilidades básicas de decodificación y la comprensión lectora (Hsu et al. 2023; Pikulski y Chard, 2005). Cuando los estudiantes leen con fluidez, pueden dedicar su energía mental a comprender en lugar de esforzarse por identificar las palabras (LaBerge y Samuels, 1974; Mutema y Pretorius, 2024; Seidenberg, 2017; Willingham, 2006).

Para convertirse en lectores fluidos, los niños necesitan una práctica específica que se base en sus habilidades fonéticas. Una vez que los niños dominan la decodificación básica a través de la enseñanza sistemática de la fonética, están listos para desarrollar la fluidez lectora mediante una práctica específica. Este desarrollo se produce por etapas: los estudiantes se centran primero en leer las palabras con precisión y, a continuación, practican la lectura de palabras y frases a velocidades cada vez mayores hasta que el reconocimiento de las palabras se vuelve fácil y automático (Invernizzi, 2014). A medida que se desarrolla la automatización, los estudiantes aprenden a leer con la expresión adecuada prestando atención a la puntuación, la estructura de las oraciones y el significado. Con el tiempo, los lectores fluidos pasan de manera natural de la lectura oral a la lectura silenciosa, manteniendo la comprensión mientras leen internamente.

La evaluación temprana de la fluidez lectora es fundamental, ya que los estudiantes que tienen dificultades en primer grado se enfrentan a brechas de rendimiento cada vez mayores que se vuelven cada vez más difíciles de remediar. Los estudiantes que leen un número limitado de palabras correctas por minuto en los primeros grados muestran un progreso mínimo en los años siguientes, mientras que los que superan este umbral avanzan rápidamente (Good et al., 1998). Este patrón ejemplifica el efecto Mateo de Stanovich (1986), según el cual las ventajas iniciales en la decodificación se acumulan con el tiempo, ya que los lectores fluidos practican más, lo que acelera el desarrollo del vocabulario y la comprensión, mientras que los lectores con dificultades se quedan progresivamente atrás. La evaluación nacional de Francia para los primeros años *EvalAide* se centra específicamente en la fluidez. Como las investigaciones demuestran que es uno de los indicadores más fiables de la comprensión lectora en los primeros grados, es esencial realizar una detección temprana para identificar los alumnos que necesitan intervención antes de que las dificultades se agraven (Dehaene et al., 2019).⁶ Además, el reciente éxito de Inglaterra en el PIRLS se debe en parte a la prueba de fonética, introducida en 2012 para evaluar la fluidez en la decodificación al final del primer grado, lo que demuestra la eficacia de la evaluación

⁶ El sistema de evaluación de Francia también mide la fluidez en los grados superiores. Por ejemplo, al comienzo del sexto grado, los estudiantes realizan una prueba individual de lectura oral, administrada por su maestro, en la que leen un texto adecuado para su grado en voz alta durante un minuto, y se les califica según el número de palabras leídas correctamente por minuto (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], 2022), lo que permite identificar de inmediato a los alumnos que necesitan intervenciones específicas. Esto demuestra que el desarrollo de la fluidez va más allá de la educación primaria, como también confirman los resultados de PISA de 2018 (OCDE, 2023).



sistemática temprana para mejorar los resultados nacionales en lectura (Gibb, 2017; Gibb y Peal, 2025; Rastle, 2024; Stainthorp, 2020).

La evaluación nacional de fluidez de Francia demuestra el seguimiento sistemático de la fluidez en la práctica. Al comienzo del sexto grado (*sixième*), los estudiantes realizan una prueba individual de lectura oral en la que leen un texto adecuado para su grado en voz alta durante un minuto, que se puntúa en función de las palabras leídas correctamente por minuto (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse [MENJ], 2022). Esta evaluación permite identificar de inmediato a los alumnos con dificultades significativas de lectura, lo que permite a las escuelas aplicar intervenciones específicas desde los primeros días del año académico. El Ministerio francés hace hincapié en que la fluidez requiere una enseñanza y un seguimiento explícitos y continuos a lo largo de la secundaria, lo que demuestra que el desarrollo de la fluidez va más allá de la educación primaria, como demuestran los resultados del PISA (OCDE, 2023).

Si bien la fluidez lectora es esencial en todos los idiomas, las tasas de fluidez esperadas varían en función de las características específicas de cada idioma. Por ejemplo, la precisión en la lectura de palabras se ve influida por la transparencia, es decir, el grado en que los sonidos se corresponden de forma predecible con los símbolos escritos (Seymour et al., 2003). **Las ortografías transparentes**, como el español y el árabe vocalizado, tienen relaciones consistentes y predecibles entre las letras y los sonidos, lo que permite a los estudiantes desarrollar la fluidez más rápidamente. **Las ortografías opacas**, como el inglés, el francés y el hebreo, tienen patrones ortográficos complejos e irregulares que requieren más tiempo y práctica para alcanzar la fluidez. La tasa de fluidez también se ve influida por la longitud de las palabras y la estructura de las sílabas: las palabras más largas y complejas requieren naturalmente más tiempo para leerlas con fluidez. A pesar de estas variaciones, la importancia fundamental de desarrollar la fluidez lectora sigue siendo constante en todos los idiomas.

Evidencia de los PIBM

La fluidez lectora está estrechamente relacionada con la comprensión lectora en varios idiomas. La relación entre la fluidez y la comprensión se ha documentado

de manera consistente en varios países, idiomas y entornos educativos. Un análisis exhaustivo examinó las calificaciones de las evaluaciones de escuelas primarias en 48 PIBM y encontró una fuerte correlación entre la fluidez lectora oral y el rendimiento en comprensión lectora (Crawford et al., 2024).

Esta relación se mantiene en diversos idiomas y contextos. Una investigación keniana que analizó las calificaciones de la EGRA de 1839 niños en tres idiomas del África subsahariana confirmó que la fluidez lectora estaba fuertemente relacionada con la comprensión de textos en los tres idiomas (Kim y Piper, 2019). Otros estudios del África subsahariana confirman esta relación entre fluidez y comprensión en idiomas como el chichewa, el inglés, el kiswahili y los idiomas nguni y sesotho-setswana (Ardington et al., 2021; Draper y Spaul, 2013; Mohohlwane et al., 2022; Piper y Korda, 2011; Pouzevara et al., 2013; Pretorius y Spaul, 2016; Spaul et al., 2020; Stern et al., 2024; Wawire et al., 2023). Es importante destacar que esta relación existe tanto para los hablantes nativos de inglés como para los estudiantes de una segunda lengua, aunque las expectativas de fluidez difieren entre estos grupos (Wills et al., 2022a). Una investigación realizada en Guatemala reveló que la fluidez predecía la comprensión lectora en español, mientras que un estudio indonesio demostró la relación entre el aumento de la fluidez en la lectura oral y la mejora en la comprensión de los textos (Del Valle Catalán, 2016; Stern et al., 2018).

La relación entre la fluidez y la comprensión persiste a lo largo de la educación secundaria (OCDE, 2023). El aumento de la fluidez en los grados de primaria está bien descrito y documentado en las normas de fluidez en la lectura oral ampliamente utilizadas (Hasbrouck y Tindal, 2017). Pero la importancia de la fluidez va más allá de esos años: el módulo de fluidez de PISA 2018 muestra que la velocidad de lectura de oraciones simples es un fuerte predictor específico del idioma de la comprensión de los jóvenes de 15 años, con asociaciones especialmente pronunciadas en entornos multilingües (OCDE, 2023). En múltiples sistemas, entre ellos los de la República Dominicana, Panamá y Perú, una gran parte de los jóvenes de 15 años con bajo rendimiento fueron clasificados como lectores lentos o que sacrificaban la precisión por la velocidad, lo que indica deficiencias en las habilidades básicas. Se observan patrones similares en otros lugares, como Indonesia, Marruecos, Malasia, Filipinas y Tailandia, y grupos considerables de lectores con dificultades en Brasil, Colombia y Kazajistán también muestran dificultades de fluidez.



La relación entre la fluidez y la comprensión es tan sólida que la fluidez en la lectura oral sirve como indicador fiable para supervisar el progreso de los estudiantes en la lectura. Los sistemas educativos de todo el mundo utilizan las tasas de lectura oral como base para establecer puntos de referencia empíricamente validados que predicen con precisión cuáles estudiantes se convertirán en lectores exitosos (Hasbrouck y Tindal, 2017). Si bien la fluidez y la comprensión son habilidades distintas —los estudiantes deben leer con fluidez y comprender el significado—, la correlación entre ambas es tan fuerte que las evaluaciones de fluidez proporcionan información valiosa sobre el desarrollo general de la lectura. La fluidez en la lectura oral se puede medir de forma rápida y objetiva, lo que la convierte en una herramienta eficaz para que los maestros y administradores hagan un seguimiento del progreso de los estudiantes e identifiquen a aquellos que necesitan apoyo adicional. Sin embargo, es fundamental que la fluidez se evalúe en un idioma que los estudiantes comprendan bien, ya que las medidas de fluidez en idiomas desconocidos no proporcionan información significativa sobre la capacidad de lectura. Las investigaciones realizadas en Brasil demuestran que evaluar la fluidez en la lectura de múltiples maneras es eficaz. Basso et al. (2019) descubrieron que las pruebas de lectura de un minuto pueden medir tres habilidades importantes a la vez: la precisión con la que leen los estudiantes, la automatización de la lectura (sin tener que pronunciar cada palabra) y la calidad de la lectura con expresión. Justí y Roazzi (2012) confirmaron que las pruebas de lectura cronometradas con palabras comunes muestran de manera fiable si los estudiantes están desarrollando habilidades de lectura automáticas. En conjunto, estos hallazgos respaldan el uso de controles regulares de fluidez para realizar un seguimiento del progreso de los estudiantes.

Los análisis de programas de alfabetización a gran escala confirman que la enseñanza de la fluidez mejora significativamente los resultados de lectura cuando se integra en intervenciones integrales. Como habilidad compuesta, la fluidez lectora depende de habilidades fundamentales como la decodificación, el vocabulario y el lenguaje oral. Por lo tanto, se

suele estudiar dentro de programas de alfabetización multicomponentes en lugar de forma aislada.

El metaanálisis revela un impacto sustancial de los programas. Una revisión sistemática analizó el impacto de 18 intervenciones de alfabetización en los primeros grados en PIBM⁷ que incluían los siguientes componentes: formación de los maestros en torno a un plan de estudios basado en la evidencia, directrices de instrucción con orientación y supervisión continuas, materiales didácticos complementarios y evaluaciones de los estudiantes. El estudio encontró un fuerte impacto promedio que se traduce en varios meses de aprendizaje adicional (Graham y Kelly, 2018).

Los estudios individuales por país también muestran resultados impresionantes. Una investigación chilena informó de un notable aumento de la fluidez tras una intervención de siete meses centrada en todas las habilidades básicas de lectura (Pallante y Kim, 2012). La República Democrática del Congo observó un aumento significativo de la alfabetización gracias a programas que incluían la enseñanza de la fluidez, mientras que las intervenciones indias que incorporaban componentes de fluidez mejoraron tanto la fluidez como la comprensión (Joddar, 2018). Ruanda logró resultados especialmente llamativos: un programa de 17 semanas duplicó las tasas de crecimiento de la fluidez en kinyarwanda en comparación con los grupos de control (Rodríguez-Segura et al., 2023). Otras implementaciones exitosas en Liberia y Brasil demuestran, además, que las intervenciones integrales de alfabetización pueden desarrollar eficazmente la fluidez lectora a gran escala (Piper y Korda, 2011; Rodrigues da Cruz Boari y Crawford, 2022). En Argentina, la iniciativa Volver a lo Básico, de la provincia de Mendoza, implementó un marco de respuesta a la intervención que combinaba evaluaciones de fluidez basadas en censos, realizadas tres veces al año, con intervenciones específicas que incluían el desarrollo profesional de los maestros, tutores de lectura especializados, materiales didácticos estructurados, tiempo de instrucción prolongado y sesiones de recuperación en grupos pequeños para los lectores con dificultades. Los estudiantes que recibieron intervenciones específicas lograron entre 13 y 23 palabras correctas adicionales por minuto al final del año en comparación con sus compañeros (Alasino et al., 2023).

7 Entre los programas se incluyen PAQUED en la República Democrática del Congo, GILO en Egipto, la Encuesta Nacional de Alfabetización y Aritmética en Jordania, PRIMR en Kenia, el Programa de Calidad de la Lectura de USAID en la República Kirguisa, EGRA Plus y LTTP II en Liberia, MTPDS y EGRA en Malaui, RLL en Malí, ApaL en Mozambique, RARA en Nigeria, Reader Booster en Papúa Nueva Guinea, Bass Pilipinas en Filipinas, SMRS en Sudáfrica, TZ21 en Tanzania, PEARL en Tonga y SHRP en Uganda.



Las investigaciones identifican dos enfoques principales basados en la evidencia para desarrollar la fluidez lectora: la lectura asistida con el apoyo del maestro y un mayor acceso a materiales de lectura atractivos. Una vez que los estudiantes dominan las habilidades básicas de decodificación, necesitan amplias oportunidades para practicar la lectura fluida de textos conectados con el apoyo y la retroalimentación adecuados.

Los enfoques de lectura asistida proporcionan una práctica estructurada de la fluidez. Estos métodos implican que los maestros modelen inicialmente la lectura fluida y luego transfieran gradualmente la responsabilidad a los estudiantes a través de una secuencia de actividades prácticas con apoyo. En Kenia, un ECA implementó una progresión estructurada que incluía la lectura en eco (los estudiantes repiten después del maestro), la lectura coral (los estudiantes leen juntos), la lectura en pareja (práctica entre compañeros) y la lectura en voz baja (práctica individual), con los maestros supervisando el progreso en todo momento (Dubeck et al., 2015). Este enfoque resultó particularmente eficaz porque se basaba en la familiaridad existente de los maestros con la lectura coral, al tiempo que desarrollaba sistemáticamente la independencia de los estudiantes. De manera similar, en Uganda, un ECA más pequeño probó un enfoque relacionado llamado «leer mientras se escucha», que condujo a una mejora en la fluidez lectora en el grupo de intervención (Friedland et al., 2017). En Colombia, una serie de ensayos controlados aleatorios descubrió que los alumnos de tercer grado que recibían tutorías en grupos reducidos utilizando la «lectura repetida» —en la que los alumnos leían el mismo texto varias veces con el apoyo del maestro— mejoraban considerablemente su fluidez en la lectura oral, lo que se mantenía en cuarto grado (Álvarez-Marinelli et al., 2021). Los alumnos que recibieron el programa de lectura también mejoraron sus calificaciones en matemáticas, lo que demuestra que unas mejores habilidades de lectura pueden ayudar a los alumnos a aprender también en otras materias (Álvarez-Marinelli et al., 2021). Además, incluso los alumnos que no recibieron tutoría, pero que compartían aula con alumnos que sí la recibían, también mostraron mejoras significativas en lectura en comparación con los alumnos de escuelas que no contaban con el programa (Berlinski et al., 2023).

El acceso a materiales de lectura atractivos en la escuela es fundamental para el desarrollo de la fluidez. La fluidez se desarrolla a través de la práctica, y la práctica requiere acceso a textos. Las investigaciones

en PIBM han descubierto que mejorar el acceso a los libros de lectura en las escuelas mejora la fluidez y la comprensión lectora cuando se combina con otras intervenciones para mejorar la enseñanza (McEwan, 2015; Stern et al., 2019). Una investigación realizada en Sri Lanka que utilizó un enfoque de «inundación de libros» —saturar las aulas con textos atractivos mientras los maestros modelaban la lectura expresiva— produjo avances en la comprensión lectora tres veces superiores a los de los grupos de control (Elley, 2000). Intervenciones similares en la República Kirguisa y Uzbekistán ampliaron el acceso a materiales de lectura al tiempo que apoyaron el desarrollo de la expresión y la precisión, lo que en última instancia mejoró tanto la velocidad de lectura como la comprensión (Cumiskey et al., 2025; RTI International, 2023). Aunque es difícil aislar los efectos de los materiales de lectura en los programas de alfabetización con múltiples componentes (McEwan, 2015), las pruebas demuestran que el suministro de materiales de lectura amplifica el impacto de los programas de alfabetización. En Kenia, un estudio experimental descubrió que añadir libros para los alumnos al desarrollo profesional y la formación de los maestros impulsó los avances en lectura y duplicó con creces la rentabilidad (Piper et al., 2018a).

Fuera de la escuela, mejorar el acceso a materiales de lectura en casa mejora los resultados en lectura y aborda las disparidades en el desarrollo de la alfabetización. Las investigaciones realizadas en PIBM confirman que el entorno de alfabetización en el hogar influye significativamente en los resultados de lectura de los niños. Dos revisiones sistemáticas, que abarcaban más de 30 PIBM cada una, encontraron una asociación positiva entre la disponibilidad de libros en el hogar y las habilidades lingüísticas y de alfabetización de los estudiantes (Kim et al., 2019; Nag et al., 2024). De manera similar, un análisis de los datos de la encuesta de hogares de UNICEF en 35 PIBM reveló que entre tres y seis niños de 3 a 6 años tienen casi el doble de probabilidades de estar «al día» en el desarrollo de la alfabetización y la aritmética si hay al menos un libro en el hogar, después de controlar otras variables (Manu et al., 2019). Por lo tanto, los programas que mejoran el acceso a los libros en el hogar pueden amplificar los efectos de los programas de alfabetización como parte de un conjunto de intervenciones. En Ruanda, una evaluación aleatoria del programa Literacy Boost reveló que la combinación de la formación de los maestros con «actividades comunitarias» (incluida la provisión de bibliotecas) tuvo un mayor impacto en los resultados de lectura que la formación de los maestros por sí sola (Friedlander y Goldenberg, 2016).



Evidencia de los PIA

Las pruebas de los países de ingresos altos confirman la importancia de la enseñanza de la fluidez lectora.

Las pruebas de los PIA confirman claramente los resultados sobre la fluidez de los PIBM y ofrecen orientación detallada sobre enfoques pedagógicos eficaces. El análisis exhaustivo de 38 estudios sobre la fluidez realizado por el Panel Nacional de Lectura de los Estados Unidos reconoció que la lectura oral con retroalimentación y la lectura repetida son métodos probados para mejorar el reconocimiento de palabras, la fluidez lectora y la comprensión (NICHD, 2000). Un metaanálisis más reciente de 33 estudios que examinaban las intervenciones en materia de fluidez encontró efectos moderados en los resultados de lectura (Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022).

Los datos de evaluaciones internacionales de PIA confirman que la fluidez lectora sigue siendo importante durante la educación secundaria.

Un análisis de los resultados del PISA de 2018 reveló que la fluidez sigue siendo un indicador clave de la comprensión lectora a los 15 años en los PIA (OCDE, 2023). Aunque los sistemas educativos de alto rendimiento logran una fluidez casi universal, siguen existiendo retos importantes entre los estudiantes de bajo rendimiento. En Suiza, el 60 % de los estudiantes con un rendimiento inferior al nivel 2 carecían de una fluidez adecuada, mientras que en Austria y Alemania, más del 70 % de los estudiantes con bajo rendimiento no eran fluidos. En países multilingües como Canadá, los problemas de fluidez se concentran entre los estudiantes que no hablan el idioma de instrucción en casa, lo que pone de relieve los retos adicionales a los que se enfrentan los estudiantes de una segunda lengua (OCDE, 2023). Estos patrones subrayan que la enseñanza de la fluidez debe continuar en la escuela secundaria para cerrar las brechas de comprensión persistentes (Hasbrouck y Tindal, 2017).

Las investigaciones también identifican técnicas de enseñanza específicas y eficaces para mejorar la fluidez. Las revisiones sistemáticas han destacado la importancia de que los estudiantes lean textos relacionados a diario y de proporcionarles retroalimentación inmediata para mejorar la precisión y la eficiencia en la lectura (Foorman et al., 2016). Por ejemplo, un estudio experimental descubrió que los estudiantes que recibieron práctica de lectura oral con retroalimentación correctiva de lectores expertos durante 14 semanas mostraron mejoras significativas tanto en la fluidez como en la comprensión en comparación con los grupos de control (O'Connor et al., 2007).

La fluidez lectora es fundamental para la comprensión lectora, y la enseñanza de la fluidez lectora mejora significativamente los resultados de lectura cuando se integra en intervenciones integrales. Se ha demostrado que proporcionar enseñanza asistida de la lectura y ampliar el acceso a materiales de lectura refuerza la fluidez lectora en los PIBM.

Sección 2.5. Enseñanza de la comprensión lectora

Comprensión de la enseñanza de la comprensión lectora

La comprensión lectora es el objetivo final de toda enseñanza de la lectura y depende de la integración de todas las habilidades fundamentales mencionadas anteriormente. Por lo tanto, no se trata de una habilidad monolítica que se aprende una vez y se aplica en todas partes (Catts, 2022). El marco de la visión simple de la lectura demuestra que la comprensión es el resultado de la interacción entre las habilidades de decodificación (reconocer las palabras escritas) y las habilidades de comprensión del lenguaje (entender el significado) (Gough y Tunmer, 1986). Los estudiantes desarrollan habilidades de decodificación mediante la enseñanza sistemática de la conciencia fonológica, la fonética y la fluidez lectora, mientras que la enseñanza del lenguaje oral desarrolla el vocabulario y las habilidades lingüísticas esenciales para comprender el significado del texto.

Más allá de las habilidades básicas de decodificación y lenguaje, una comprensión satisfactoria requiere habilidades cognitivas adicionales que pueden enseñarse de forma sistemática. La lectura con comprensión también se basa en una serie de capacidades complejas, entre las que se incluyen **las habilidades de razonamiento** (hacer inferencias, comparar ideas, evaluar argumentos), **los conocimientos previos** (comprensión de cómo funciona el mundo), **la función ejecutiva** (autocontrol, planificación, mantenimiento de la atención) y **los conocimientos de lectoescritura** (comprensión de



diferentes tipos y estructuras de texto) (Shanahan, 2022). Los lectores eficaces deben utilizar estas habilidades junto con sus habilidades de decodificación y lenguaje oral para procesar eficientemente el texto y construir una comprensión coherente. Esta complejidad explica por qué algunos estudiantes pueden decodificar con precisión, pero aun así tienen dificultades con la comprensión, ya que pueden carecer de otras habilidades de orden superior.

Las investigaciones identifican dos enfoques complementarios para desarrollar la comprensión lectora: (1) la enseñanza explícita de estrategias de comprensión y (2) la activación y el desarrollo sistemáticos de los conocimientos previos de los estudiantes. Estos enfoques abordan diferentes aspectos del proceso de comprensión y funcionan de manera sinérgica para mejorarlo.

La enseñanza de estrategias de comprensión enseña a los estudiantes técnicas mentales específicas para entender el texto. La enseñanza de estrategias de comprensión implica enseñar a los estudiantes procesos cognitivos y técnicas específicos para mejorar su comprensión y recuerdo de lo que leen (Shanahan et al., 2010). Las estrategias clave incluyen hacer predicciones sobre el contenido del texto, supervisar su propia comprensión mientras leen, generar preguntas sobre el texto, utilizar organizadores gráficos para estructurar la información, resumir las ideas principales y extraer conclusiones a partir de las pistas del texto. Por ejemplo, el control de la comprensión, un aspecto de la metacognición, implica que los lectores comprueben su modelo mental del texto, reconozcan cuándo no comprenden algún aspecto del mismo y tomen medidas correctivas (Departamento de Educación, 2023). Estas estrategias ayudan a los estudiantes a convertirse en lectores activos y comprometidos, capaces de reparar la comprensión cuando esta se rompe.

La enseñanza de conocimientos previos reconoce que la comprensión depende en gran medida de lo que los estudiantes ya saben sobre el mundo. Los conocimientos previos son el acervo de conocimientos generales que el niño tiene sobre el mundo. Los estudios demuestran reiteradamente que los conocimientos previos son un fuerte indicador de la comprensión lectora (Elleman et al., 2022; Hwang y Duke, 2020; Shapiro, 2004; Smith et al., 2021). Unos conocimientos previos ricos ayudan a los lectores a dar sentido a la información nueva conectándola con lo que ya saben.

Esto se debe a que, cuando los niños leen, recurren a sus conocimientos previos y a sus marcos mentales (esquemas) para llenar los vacíos, hacer inferencias e ir más allá de las palabras de la página (Kintsch, 1988; McCarthy et al., 2018). Un estudio histórico ilustra este principio: cuando los estudiantes leían un pasaje sobre béisbol, los que sabían sobre este deporte entendían el texto mejor que los lectores más fuertes que carecían de conocimientos sobre béisbol (Recht y Leslie, 1988). Las investigaciones han explorado tanto **la creación** de nuevos conocimientos previos (por ejemplo, mediante la lectura y la enseñanza centradas en temas específicos) como **el aprovechamiento** de los conocimientos existentes (por ejemplo, activando los conocimientos previos de los estudiantes antes de la lectura).

Estos enfoques funcionan mejor cuando se combinan.

Las investigaciones demuestran que la enseñanza de estrategias de comprensión se vuelve significativamente más eficaz cuando se combina con la enseñanza de conocimientos previos (Peng et al., 2023). Esta relación complementaria tiene sentido: las estrategias proporcionan herramientas para procesar la información, mientras que los conocimientos previos proporcionan el marco conceptual para comprenderla.

Evidencia de los PIBM

Las investigaciones realizadas en PIBM demuestran que la enseñanza de estrategias de comprensión mejora los resultados en la comprensión lectora. Las investigaciones realizadas en Argentina, China, Namibia y Sudáfrica proporcionan pruebas convincentes de que enseñar a los estudiantes estrategias específicas para comprender los textos produce mejoras cuantificables en el rendimiento de la comprensión (Carter et al., 2024; Fonseca et al., 2019; Guo et al., 2023; Liswaniso y Pretorius, 2022).

En Argentina, los estudiantes de cuarto grado que recibieron instrucción sobre estrategias de comprensión (incluyendo el control de la comprensión, la autorregulación, la inferencia y la estructura del texto) a través de 16 sesiones de 80 minutos obtuvieron mejoras significativas en la comprensión, mientras que los estudiantes del grupo de control que recibieron la instrucción habitual no mostraron ninguna mejora (Fonseca et al., 2019). En Namibia, un programa de recuperación de cinco meses de duración que combinaba la enseñanza de la precisión y la fluidez en la lectura, estrategias de vocabulario y estrategias de



comprensión lectora, dio lugar a grandes mejoras en la fluidez y la precisión en la lectura y a modestas mejoras en la comprensión (Liswaniso y Pretorius, 2022). En China, un estudio a gran escala capacitó a maestros de tercer grado para impartir entre 70 y 80 minutos de instrucción en estrategias de comprensión por semestre, enseñando habilidades como la previsualización del texto para hacer predicciones, la integración de conocimientos previos y la creación de gráficos para trazar el argumento de la historia. Los niños que participaron en la intervención obtuvieron mejores resultados que los que no recibieron esta instrucción en las pruebas de comprensión lectora, con efectos especialmente notables en los niños desfavorecidos (Guo et al., 2023). Estos estudios demuestran que la enseñanza de estrategias de comprensión puede mejorar la comprensión lectora cuando se incluye en programas de alfabetización más amplios.

Las investigaciones realizadas en Brasil han demostrado que es posible mejorar la forma en que las escuelas miden y refuerzan la comprensión lectora mediante una enseñanza directa al nivel adecuado. Un equipo de investigadores creó una herramienta estandarizada para evaluar el grado de comprensión de los textos por parte de los niños, desde el primer hasta el sexto grado. Esta herramienta ayudó a identificar las fortalezas y dificultades de los estudiantes, lo que facilitó a los maestros el ajuste de las lecciones y la prestación del tipo de apoyo adecuado para cada nivel de grado. Los investigadores también adaptaron la prueba Cloze —un método en el que se eliminan palabras de un pasaje y los estudiantes deben completarlas— al portugués brasileño. Las actividades Cloze se utilizaron tanto para diagnosticar las dificultades de comprensión como para intervenir y mejorar las habilidades. Los alumnos que participaron mostraron un progreso significativo, especialmente en la capacidad de establecer conexiones entre ideas y comprender textos más complejos. En conjunto, estos esfuerzos demuestran cómo la combinación de herramientas de evaluación con actividades educativas específicas puede conducir a mejoras constantes en la comprensión lectora (Corso et al., 2012, 2015, 2017; Santos, 2009).

Los estudios también revelan que activar los conocimientos previos de los estudiantes mejora significativamente la comprensión lectora en los PIBM. Los estudios en estos países se han centrado principalmente en aprovechar o activar los conocimientos previos de los estudiantes mediante actividades y debates previos a la lectura, lo que

demuestra que conectar los nuevos textos con conceptos familiares mejora la comprensión.

Por ejemplo, en Kenia, los alumnos de primaria que aprendían inglés y cuyos maestros habían recibido formación sobre cómo activar los conocimientos previos de los alumnos mostraron una comprensión lectora superior a la de los alumnos que no recibieron la intervención (Anyiendah et al., 2021). En Uzbekistán, una intervención cambió la enseñanza, pasando de promover la memorización a fomentar el pensamiento crítico, mediante la formación de los maestros para facilitar los debates con base en los conocimientos previos de los alumnos. Los niños de las escuelas participantes superaron a los del grupo de control en la identificación de las ideas principales, la justificación de las respuestas, la reflexión sobre la historia y el uso de un razonamiento más complejo (Sitabkhan et al., 2025). En Nigeria, una intervención capacitó a los maestros de tercer grado para activar los conocimientos previos mediante debates previos a la lectura en torno a imágenes relacionadas con el título (Anyadiiegwu, 2016). Se pidió a los alumnos que compartieran lo que sabían o pensaban sobre la imagen y que relacionaran las palabras objetivo con sus definiciones. Los alumnos del grupo experimental mostraron una comprensión significativamente mejor del pasaje que los alumnos del grupo de control.

Evidencia de los PIA

Las investigaciones de los PIA confirman claramente que la enseñanza de estrategias de comprensión y los enfoques basados en los conocimientos previos son métodos eficaces para mejorar la comprensión lectora. Las pruebas de los PIA respaldan sólidamente los enfoques documentados en los PIBM y proporcionan información adicional sobre su aplicación eficaz. Un metaanálisis exhaustivo reveló que la enseñanza de estrategias de comprensión y la enseñanza de conocimientos previos son los dos tipos de intervenciones más eficaces disponibles para mejorar la comprensión lectora (Filderman et al., 2021).

La enseñanza de estrategias de comprensión es un enfoque bien probado para que los niños mejoren la comprensión de los textos. Múltiples análisis adicionales confirman que la enseñanza de estrategias de comprensión produce mejoras sustanciales en la comprensión en comparación con los métodos de enseñanza convencionales, con beneficios especialmente notables para los estudiantes con bajo



rendimiento (Guo et al., 2023; NICHD, 2000; Spörer y Schünemann, 2014; Wu et al., 2023).

Los estudios realizados en PIA demuestran que activar los conocimientos previos de los estudiantes resulta eficaz para mejorar los resultados en lectura.

Las investigaciones demuestran que activar los conocimientos previos de los estudiantes antes de la lectura, mediante técnicas como preguntas abiertas y representaciones visuales, mejora la comprensión de los lectores (Hattan et al., 2023; Kaefar, 2020).

Además, un número cada vez mayor de investigaciones realizadas en PIA revela que el desarrollo sistemático de los conocimientos de los niños mejora su capacidad lectora.

Más allá de la activación, los estudios demuestran que el *desarrollo* sistemático de los conocimientos previos de los estudiantes mediante la enseñanza de la lectoescritura mejora el vocabulario y los conocimientos específicos de cada ámbito, así como la comprensión lectora en general. Un conjunto emergente de investigaciones respalda los enfoques de «alfabetización rica en contenido» o «alfabetización de contenido», que proporcionan una exposición estructurada a temas interrelacionados en ciencias y estudios sociales para profundizar los conocimientos y las capacidades de comprensión de los estudiantes (Cabell et al., 2025; Grissmer et al., 2023; Kim et al., 2023; Neuman et al., 2016; Relyea et al., 2024). Por ejemplo, un ECA realizado en Estados Unidos descubrió que cuando los alumnos de primer y segundo grado recibían enseñanza de lectoescritura integrada con contenidos de ciencias y estudios sociales —aprender a leer mientras se aprende sobre el mundo—, su comprensión lectora mejoraba significativamente (Kim et al., 2023). Otro estudio descubrió que los estudiantes expuestos a una enseñanza rica en contenidos mostraban mejoras notables en el conocimiento del vocabulario, la comprensión lectora y la redacción argumentativa (Kim et al., 2021).

La comprensión lectora es el resultado de la integración exitosa de las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje, pero las técnicas de enseñanza específicas pueden mejorar aún más la comprensión lectora. Se ha demostrado que la enseñanza explícita de estrategias de comprensión y las actividades que desarrollan y activan los conocimientos previos de los niños fortalecen la comprensión lectora.

Sección 2.6. Escritura

La escritura es el proceso de expresar pensamientos e ideas mediante símbolos escritos de una manera estructurada y significativa que otros puedan entender. La escritura implica traducir el lenguaje hablado a la forma escrita a través de la ortografía, la gramática y la sintaxis. La escritura y la lectura comparten una poderosa relación recíproca en la que cada habilidad apoya y refuerza el desarrollo de la otra a lo largo del aprendizaje de la lectoescritura por parte de los niños (Andersen et al., 2018; Conrad, 2008; Ellis y Cataldo, 1990; Graham et al., 2018). Esta interconexión significa que las mejoras en la escritura a menudo conducen a mejoras en la lectura, y viceversa.

La enseñanza de la escritura mejora significativamente el desarrollo de la lectura a través de múltiples vías. Por ejemplo, la enseñanza de la escritura fortalece la conciencia fonológica, ya que los niños segmentan las palabras en sonidos para deletrearlas, refuerza el reconocimiento de palabras a través de la exposición repetida a patrones ortográficos y mejora la comprensión lectora al exigir a los estudiantes que organicen y expresen sus pensamientos con claridad (Craig, 2006; Graham et al., 2012; Hall et al., 2015). La lectura, por otro lado, proporciona modelos de estructura textual y lenguaje que influyen en el desarrollo de la escritura (Jiménez, 2018). Cuando los estudiantes escriben sobre los textos que han leído, profundizan su comprensión tanto del contenido como de la estructura textual. Dado que la lectura y la escritura se desarrollan conjuntamente, los expertos recomiendan que las escuelas enseñen ambas habilidades de forma paralela desde los primeros grados (Jiménez, 2018).

Por el contrario, la lectura proporciona conocimientos y habilidades esenciales que apoyan la escritura.

A través de la lectura, los niños se encuentran con un vocabulario diverso, estructuras lingüísticas sofisticadas y varios tipos de textos que sirven de modelo para su propia escritura (Goodman y Goodman, 1983). Esta exposición enseña a los estudiantes cómo los autores eficaces expresan ideas, organizan la información y utilizan el lenguaje para diferentes propósitos, conocimientos que pueden aplicar en sus propias composiciones. La exposición a las palabras de los libros amplía el vocabulario, mientras que la escritura les obliga a recordar y utilizar activamente las palabras, creando un ciclo de refuerzo que fortalece el conocimiento de las palabras (Snow, 2010). La enseñanza de la ortografía también tiende un puente



entre ambas habilidades: escribir palabras ayuda a consolidar la conexión entre los sonidos y las letras, y saber cómo se escribe una palabra facilita un reconocimiento más rápido de las palabras al leer (Treiman et al., 2019). En última instancia, la lectura y la escritura juntas fomentan unas habilidades de comunicación y alfabetización más sólidas (Graham y Hebert, 2011).

La lectura y la escritura están estrechamente relacionadas porque ambas se basan en habilidades lingüísticas que apoyan el desarrollo general de la alfabetización. Esta conexión entre la lectura y la escritura se puede explicar a través de un marco denominado «visión simple de la escritura» (Berninger et al., 2002). Al igual que la «visión simple de la lectura», este modelo destaca la importancia fundamental del lenguaje para el éxito en la escritura. Muestra que el rendimiento de los estudiantes en escritura depende de dos áreas de habilidades principales: la mecánica de la escritura (como la ortografía y la fluidez) y las habilidades de pensamiento (como la capacidad lingüística y la generación de ideas). Una reciente revisión a gran escala de las investigaciones sobre el aprendizaje de la escritura en una segunda lengua confirmó que ambas áreas de habilidades predicen de forma fiable el nivel de escritura de los estudiantes (Graham y Eslami, 2020). Los datos de un estudio de evaluación de la escritura realizado con estudiantes de primaria en las islas Canarias refuerzan este punto, ya que muestran que el rendimiento de los niños en la escritura estaba estrechamente relacionado con su nivel de lectura (Jiménez, 2019). Las investigaciones sobre niños con dificultades de aprendizaje revelan el mismo patrón: cuando los niños tienen dificultades para leer, casi siempre también tienen dificultades para escribir (Jiménez, 2018).⁸

Evidencia de los PIBM

Aunque la investigación sobre la enseñanza de la escritura en los PIBM es limitada en comparación con otras habilidades de alfabetización, los datos disponibles indican que la escritura y la lectura se refuerzan mutuamente y que la escritura es

un componente importante de los programas de alfabetización eficaces. La escasez de investigaciones sobre la escritura en los contextos de los PIBM representa una laguna importante, dada la importancia demostrada de la escritura para el desarrollo general de la alfabetización. Sin embargo, los estudios existentes proporcionan información valiosa sobre cómo se puede integrar eficazmente la enseñanza de la escritura en los programas de alfabetización.

Las investigaciones en los PIBM confirman la interconexión entre el desarrollo de la lectura y la escritura, y varios estudios demuestran cómo las habilidades básicas de lectura apoyan la producción de textos y viceversa. En Turquía, un estudio realizado con 240 niños en edad de primaria reveló que las habilidades de lectura y escritura eran importantes predictores entre sí y tenían una relación bidireccional, lo que sugiere que la mejora de una puede potenciar la otra (Yıldırım et al., 2020). En Brasil, esta relación fundamental se ve respaldada por De Salles y Correa (2014) y Rodrigues et al. (2017, citados en Basso et al., 2020), quienes desarrollaron el TEPP, una prueba escrita para evaluar la ortografía de palabras y pseudopalabras. Descubrieron que el conocimiento ortográfico es crucial para ayudar a la decodificación y el reconocimiento de palabras, mientras que la lectura refuerza el conocimiento ortográfico, con lo cual mejora las habilidades ortográficas. En conjunto, estos estudios enfatizan que una enseñanza eficaz de la escritura debe basarse en el desarrollo de habilidades fundamentales de lectura. Esto requiere enfoques explícitos y estructurados que reconozcan la naturaleza interconectada del desarrollo de la alfabetización y el papel esencial del conocimiento ortográfico en el apoyo a las competencias de lectura y escritura.

La enseñanza de la escritura forma parte de los programas de alfabetización de alto rendimiento. Un estudio sobre los programas de alfabetización a gran escala con mejores resultados en los PIBM reveló que los maestros dedicaban una cantidad considerable de tiempo a la escritura. En los cinco programas de los que se dispone datos de observación en el aula, los maestros dedicaban entre el 9 % y el 23 % de las clases de lectura a actividades de escritura

⁸ Trabajos posteriores han dejado claro que una redacción sólida también requiere habilidades como la planificación, la organización y la revisión, y no solo juntar palabras (Berninger y Winn, 2006). Para que esto resulte más práctico para las escuelas, Sedita (2023) desarrolló la Writing Rope (siguiendo el modelo de la Reading Rope de Scarborough), que ilustra cómo diferentes aspectos, como la construcción de ideas, el uso de la gramática y la estructura del texto y el desarrollo de la fluidez en la escritura se combinan para permitir a los estudiantes convertirse en escritores competentes. De manera similar, Kim (2020) hace hincapié en que la escritura es un proceso complejo que combina habilidades lingüísticas, habilidades de pensamiento y autogestión. Estos marcos ayudan a los educadores y a los responsables políticos a comprender que la escritura debe enseñarse de manera explícita, paso a paso, prestando atención tanto a la mecánica como a los procesos de pensamiento que subyacen a una comunicación eficaz.



(Stern et al., 2023). Por ejemplo, el programa Scaling-Up Early Reading Intervention de la India dedicó casi una cuarta parte del tiempo lectivo a la escritura, lo que permitió a los alumnos aplicar sus conocimientos de fonética o representar ideas por escrito. En un estudio realizado en Kenia, las actividades de ortografía fueron fundamentales para una intervención de alfabetización, lo que condujo a mejoras tanto en el reconocimiento de palabras como en las habilidades ortográficas (Dubeck et al., 2015; Jukes et al., 2017). En el norte de Nigeria, a pesar de que se dedicaban menos de cinco minutos de la enseñanza en el aula a la escritura a mano y la ortografía, la escritura de letras y la ortografía de los niños mostraron una mejora moderada (Pflepsen et al., 2016). Esto sugiere que incluso una enseñanza limitada de la escritura puede contribuir al desarrollo de la alfabetización, aunque es probable que una asignación de tiempo más sustancial produzca mayores beneficios.

La enseñanza eficaz de la escritura se ajusta a la etapa de desarrollo de los niños, pasando de la formación de letras en el papel a la escritura para la expresión creativa. Las investigaciones realizadas en PIBM, que abarcan múltiples idiomas, confirman que la ortografía y la escritura se desarrollan siguiendo etapas predecibles, y que la enseñanza centrada en el nivel de desarrollo actual de los alumnos produce los mejores resultados (Bear et al., 2016, citado en Bulat et al., 2017).

La enseñanza temprana de la escritura se centra en las habilidades básicas. Los que se inician en la escritura necesitan una enseñanza explícita de la formación de las letras, lo que refuerza el reconocimiento de las letras aprendido en la lectura (Bulat et al., 2017). A medida que los estudiantes desarrollan sus habilidades de decodificación, deben practicar la traducción de las palabras dictadas a la ortografía escrita, conectando sus conocimientos fonéticos con las aplicaciones de la escritura (Shanahan, 2022). Malawi ofrece un claro ejemplo: la enseñanza de segundo grado hace hincapié en el dictado y la copia de palabras de las lecciones de fonética (Malawi Institute of Education, 2017a), mientras que en tercero y cuarto grado los estudiantes utilizan el vocabulario aprendido para escribir sobre historias y redactar resúmenes y opiniones (Malawi Institute of Education, 2017b). La enseñanza sistemática de la ortografía puede desarrollar eficazmente estas habilidades. Por ejemplo, en Uruguay, los programas Método Sophia y Jugando con la Ortografía lograron mejoras significativas en la ortografía mediante una enseñanza sistemática y lúdica, lo que demuestra que los enfoques estructurados de la ortografía pueden ser eficaces y atractivos para los

estudiantes (Palombo y Cuadro, 2023; Palombo et al., 2024). Estos resultados sugieren que la enseñanza sistemática de la ortografía debería integrarse en los programas integrales de alfabetización.

La enseñanza de la escritura más avanzada hace hincapié en la creación de significado y la escritura independiente. Por ejemplo, un estudio sobre la enseñanza de la alfabetización en árabe en Cisjordania reveló que la enseñanza de la escritura variaba adecuadamente según el nivel de grado, desde la escritura a mano y la ortografía en los primeros grados hasta la generación de ideas en los grados posteriores. Sin embargo, el estudio concluyó que todos los grados se beneficiarían de más oportunidades para que los estudiantes escribieran ideas originales en lugar de limitarse a copiar textos (RTI International, 2018). En Uganda, la enseñanza incluía una amplia gama de actividades, entre ellas la ortografía, la gramática y el proceso completo de escritura (planificación, redacción, revisión, edición y publicación) para apoyar la escritura de diversos géneros, como causa y efecto, descripción y poesía, con actividades alineadas con los géneros leídos recientemente (National Curriculum Development Centre, 2018). Es importante garantizar que la enseñanza ayude a los estudiantes a lograr una escritura independiente.

La independencia en la escritura es fundamental, pero a menudo se descuida. Un estudio etnográfico realizado en PIBM reveló un patrón preocupante: la enseñanza de la escritura suele hacer hincapié en copiar textos preparados de la pizarra, en lugar de ofrecer oportunidades para la escritura creativa e independiente. Este enfoque da lugar a unas habilidades narrativas deficientes, ya que los estudiantes nunca practican la generación y organización de sus propias ideas (Nag et al., 2016). Los programas eficaces deben equilibrar las habilidades básicas con las oportunidades de expresión independiente.

Evidencia de los PIA

Aunque las investigaciones sobre la escritura en los PIA también son limitadas en comparación con otras áreas de alfabetización, las pruebas respaldan el papel fundamental de la escritura en el desarrollo general de la alfabetización. Numerosas investigaciones demuestran que la enseñanza temprana de la ortografía desempeña un papel crucial en el rendimiento en lectura (Arab-Moghaddam y Sénéchal, 2001; Chiappe et al., 2002; Ehri, 1989, 2000; Ellis y



Cataldo, 1990; Morris y Perney, 1984; Treiman et al., 2019). La inclusión de la enseñanza de la escritura en los programas de alfabetización refuerza las habilidades de lectura de múltiples maneras: fortalece el conocimiento de la fonética a medida que los estudiantes aplican las relaciones entre las letras y los sonidos en la ortografía, mejora el reconocimiento de palabras a través de la exposición repetida a patrones ortográficos y mejora la comprensión a medida que los niños aprenden a expresar y organizar sus pensamientos. Esta integración de la escritura con la enseñanza de la lectura profundiza la comprensión general del lenguaje y favorece un mayor rendimiento en la alfabetización que la enseñanza de la lectura por sí sola.

Las pruebas de los PIA también arrojan luz sobre los métodos más eficaces para enseñar a escribir.

Por ejemplo, las investigaciones demuestran que los enfoques pedagógicos que siguen una «transferencia gradual de responsabilidad» del maestro al alumno son especialmente eficaces (Harris et al., 2006). Estos incluyen la escritura modelada («yo hago»), la escritura compartida («nosotros hacemos») y la escritura independiente («tú haces»), junto con la escritura guiada para un apoyo específico (Graham y Harris, 2019). En la escritura modelada, los maestros piensan en voz alta mientras demuestran el proceso de escritura, con lo que ayudan a los alumnos a comprender las elecciones de lenguaje y estructura que intervienen en la resolución de problemas y el pensamiento crítico (Culham, 2016). El establecimiento de objetivos es otra estrategia bien documentada en la que los alumnos reciben objetivos concretos y específicos para mejorar la calidad de la escritura, en lugar de instrucciones generales. A medida que los estudiantes adquieren más habilidades, pueden asumir gradualmente una mayor responsabilidad en el establecimiento y el seguimiento de sus propios objetivos, lo que les ayuda a convertirse en escritores más independientes (Graham y Harris, 2019). Por último, la integración de la evaluación formativa en las actividades diarias del aula permite identificar las áreas que necesitan apoyo adicional y orientar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales y de toda la clase (Graham et al., 2015).

Las revisiones exhaustivas y las guías prácticas de los PIA ofrecen recomendaciones específicas para una enseñanza eficaz de la escritura que pueden servir de base para las decisiones políticas de los PIBM. Las principales guías prácticas (Graham et al., 2012) y metaanálisis (Graham y Herbert, 2011) identifican cinco principios clave para una enseñanza eficaz de la escritura:

- 1. Ofrecer oportunidades diarias para escribir:** los estudiantes deben participar regularmente en actividades de escritura tanto estructuradas como no estructuradas para desarrollar fluidez, confianza y automatismo en la expresión escrita.
- 2. Enseñar de forma explícita las habilidades básicas de escritura:** los estudiantes necesitan una enseñanza directa de la ortografía, la escritura a mano, el teclado y la construcción de oraciones para desarrollar las habilidades técnicas necesarias para expresar sus ideas con fluidez.
- 3. Tratar la escritura como un proceso completo:** los estudiantes deben aprender a escribir como un proceso de varias etapas que incluye la planificación, la redacción, la revisión, la edición y la publicación, lo que les ayuda a comprender que la escritura eficaz se desarrolla a través de múltiples iteraciones en lugar de intentos únicos.
- 4. Enseñar estrategias de escritura específicas para cada propósito:** los estudiantes deben aprender estrategias distintas para diferentes propósitos de escritura (persuasiva, narrativa y expositiva), a fin de fortalecer su capacidad para organizar ideas y comunicarse con claridad en distintos contextos.
- 5. Reconocer la naturaleza evolutiva de la escritura:** la enseñanza de la escritura debe abarcar diversos componentes, como la escritura a mano, la ortografía, la sintaxis y las oportunidades para la autoexpresión y el pensamiento analítico. El enfoque educativo debe cambiar según la etapa de desarrollo, haciendo hincapié en la escritura a mano y la ortografía en los primeros grados, mientras se aumenta gradualmente la atención a la generación y organización de ideas.

Estos principios proporcionan un marco que los sistemas educativos de los PIBM pueden adaptar a sus contextos específicos y a sus limitaciones de recursos.

Las habilidades de lectura y escritura se refuerzan mutuamente, y la enseñanza de la escritura es un componente clave de los programas de alfabetización exitosos en los PIBM. La enseñanza eficaz de la escritura es explícita, proporciona práctica diaria de escritura y es adecuada para el desarrollo, lo que culmina en la capacidad de los estudiantes para expresar ideas originales.



Sección 3. Consideraciones para el diseño y la implementación

Crédito: Fundación Aprender a Quererte



Sección 3.1. Idioma de instrucción

Introducción

La elección del idioma utilizado para la enseñanza tiene un impacto decisivo en la capacidad de los niños de los PIBM para aprender a leer con éxito. Si bien los factores políticos, culturales y económicos influyen en las decisiones sobre la política lingüística (Crawford y Venegas-Marín, 2021; Jhingran, 2019; UNESCO, 2016; UNESCO, 2024), las consecuencias educativas son claras: cuando se enseña a los niños en un idioma que no hablan en casa, su desarrollo de la lectura se ve afectado. El idioma de instrucción es una elección que tiene profundas implicaciones en si los niños aprenden a leer y en qué medida lo hacen. En muchos países, los bajos resultados en lectura son consecuencia de políticas inadecuadas sobre el LOI, que exigen a los maestros impartir la enseñanza en un idioma que los alumnos —y, a menudo, los propios maestros— no hablan o no comprenden bien. Una gran cantidad de pruebas confirman que los niños aprenden a leer mejor y más rápidamente si se les enseña en su lengua materna (el idioma que hablan y comprenden mejor). Los niños que no aprenden a leer en su lengua materna suelen progresar más lentamente y tener dificultades con la lectura, a menos que se les proporcione un apoyo adicional sólido. Pero, independientemente del idioma de destino, los principios básicos de la ciencia de la lectura siguen siendo válidos y eficaces. Los sistemas educativos deben comprender su panorama lingüístico y elaborar políticas que respondan a él de manera eficaz (UNESCO, 2016; UNESCO, 2025).

El reto

La magnitud del problema del desajuste lingüístico es abrumadora: entre el 37 % y el 40 % de los niños de los PIBM aprenden a leer en un idioma diferente al que hablan en casa (Crawford y Venegas-Marín, 2021; Del Valle Catalán, 2016). En el África subsahariana, esta cifra asciende al 87 % (Crawford y Venegas-Marín, 2021). Esta barrera lingüística socava todo el proceso de lectura. Cuando los niños no entienden el idioma en el que se imparte la enseñanza, no pueden desarrollar los dos componentes esenciales de la lectura: las habilidades lingüísticas orales (entender el significado de las palabras) y las habilidades de decodificación (relacionar las letras con los sonidos). Esto puede explicar por qué tantos estudiantes obtienen un cero en las evaluaciones de lectura: literalmente, no pueden leer ni una sola palabra en el idioma en el que se les evalúa (Crawford et al., 2024; UNESCO, 2016).

La brecha de vocabulario entre los estudiantes que hablan su idioma materno y los que hablan un segundo idioma es enorme y persistente. Los niños que no hablan el idioma de instrucción en casa suelen incorporarse a la escuela con habilidades lingüísticas orales más débiles y tienen dificultades para ponerse al nivel de sus compañeros nativos. Los niños tienen habilidades lingüísticas sofisticadas en su primer idioma cuando comienzan la escuela primaria. Los niños con un desarrollo normal comienzan a hablar a los dos años y aprenden una media de 1000 palabras al año (Biemiller y Slonim, 2001; Goulden, et al., 1990). Cuando ingresan a la escuela primaria a los cinco o seis años, suelen conocer entre 3000 y 5000 palabras (Graves, 2006; Stahl y Nagy, 2006). Su conocimiento del vocabulario coexiste con otras habilidades lingüísticas sofisticadas y de rápido desarrollo, como la capacidad de producir enunciados conectados de varias frases (Berko Gleason y Bernstein Ratner, 2022). La enseñanza de la lectoescritura busca ampliar y mejorar estas habilidades a lo largo de muchos años. Al terminar la preparatoria, los niños típicos habrán aumentado su vocabulario entre cuatro y cinco veces y conocerán entre 15 000 y 20 000 palabras. Los niños que aprenden en una segunda lengua (L2) no se acercan a este crecimiento, ni siquiera en condiciones de aprendizaje óptimas, como los programas de inmersión de alta calidad (Cummins, 2014). Danelund (2013) descubrió que, tras nueve años de enseñanza en Dinamarca, solo el 48 % de los niños

húngaros dominaban las 2000 palabras más frecuentes. Webb y Chang (2012, citados en Webb y Nation, 2017) estimaron que los estudiantes de primaria de Taiwán aprendían entre 18 y 430 familias de palabras⁹ al año. Tras nueve años de instrucción, solo el 16 % de los alumnos dominaba las 2000 familias de palabras más frecuentes.

El vocabulario limitado también impide que los niños desarrollen otras habilidades de lectura esenciales. Además de tener deficiencias en las habilidades del lenguaje oral (como el conocimiento del vocabulario), los niños que aprenden a leer en una segunda lengua (L2) también tienen dificultades para adquirir otras subhabilidades de lectura relacionadas con la decodificación. Por ejemplo, incluso en contextos monolingües, muchos niños tienen problemas con las habilidades de conciencia fonológica, como la segmentación de los sonidos en las palabras, incluso cuando conocen varios miles de palabras en su L1. Los niños que aprenden a leer en una L2, que pueden conocer solo unas pocas palabras, son aún menos capaces de discernir los sonidos de las palabras, lo que dificulta aún más la decodificación. Como explican Crawford y Venegas-Marín (2021), «la decodificación, que debería permitir a los estudiantes convertir las palabras escritas en “lenguaje hablado en sus cabezas”, se convierte en cambio en una memorización mecánica de relaciones arbitrarias y sin sentido» (p. 39). Dehaene (2009) y otros autores hacen hincapié en que los estudiantes no pueden decodificar palabras con comprensión si no entienden ya el significado de esas palabras en el lenguaje hablado.

Cómo responder: evidencia de los PIBM

Las pruebas son abrumadoras: los niños aprenden a leer mejor en su lengua materna. Una revisión sistemática de 45 estudios reveló que la enseñanza en la lengua materna produce reiteradamente mejores resultados en lectura que la enseñanza en una segunda lengua en una amplia gama de medidas (Nakamura et al., 2023). La magnitud de esta ventaja es considerable. En Filipinas, los estudiantes a los que se les enseñó en su lengua materna superaron a los que se les enseñó en una segunda lengua en más de una desviación estándar completa, lo que equivale, aproximadamente, a tres años de aprendizaje (Walter y Dekker, 2011). De manera similar, una comparación de dos ECA en Sudáfrica, centrados en la L1 y la L2, respectivamente, reveló un gran impacto en

9 Una familia de palabras es un grupo de palabras que comparten una raíz o un tronco común, lo que significa que tienen el mismo significado básico o patrón de letras y sonidos.



la lectura cuando se centró en la L1 y un efecto menor cuando se centró en la L2, lo que confirma la eficacia de centrarse en la L1 (Mohohlwane et al., 2023). Un ECA de Kenia reveló que los estudiantes a los que se les enseñaba en las lenguas lubukusu y kikamba, sus L1, aprendían a decodificar con éxito y superaban al grupo de control (Piper et al., 2016b). Los datos de un experimento natural en Etiopía fueron analizados por Ramachandran (2017), quien concluyó que los estudiantes a los que se les enseñaba en su L1 aumentaban sus puntuaciones en algunas medidas de alfabetización en un 40 %, y Argaw (2016) descubrió que el aumento de las habilidades de alfabetización gracias a la enseñanza en L1 parecía traducirse en mejores resultados en el mercado laboral. Estos estudios abarcan diferentes continentes, idiomas y sistemas educativos, pero todos llegan a la misma conclusión: la enseñanza en la lengua materna funciona.

Enseñar a los niños a leer primero en su lengua materna suele mejorar su capacidad para leer en una segunda lengua más adelante. Cuando los niños desarrollan sólidas habilidades de lectura en su lengua materna, pueden transferir estas habilidades a una nueva lengua con mayor facilidad (Crawford y Venegas-Marín, 2021). Estudios realizados en Camerún y Filipinas revelaron que la enseñanza en la lengua materna mejoraba los resultados tanto en la lengua materna como en la segunda lengua (Laitin et al., 2019; Walter y Dekker, 2011). Un programa bien diseñado en Sudáfrica mejoró ambos idiomas cuando la enseñanza comenzó en la lengua materna, pero solo mejoró el segundo idioma (a expensas de la lengua materna) cuando la enseñanza comenzó en el segundo idioma (Mohohlwane et al., 2023). Sin embargo, el efecto de transferencia no es universal. Estudios realizados en Kenia y México no encontraron ninguna ventaja para el aprendizaje de la segunda lengua a partir de la enseñanza inicial en la lengua materna, lo que sugiere que la calidad y la implementación del programa son importantes (Piper et al., 2016b; Santibañez, 2016).

Con base en estas pruebas, el enfoque más eficaz es enseñar a los niños a leer primero en su lengua materna siempre que sea posible. La elección de la lengua de enseñanza es compleja y debe adaptarse a las condiciones locales. El Banco Mundial y el sitio web

Science of Teaching ofrecen orientación más detallada sobre la gama de opciones políticas disponibles (Crawford y Venegas-Marín, 2021; Ralaingita et al., 2021). Sin embargo, un enfoque que se recomienda habitualmente es enseñar a leer desde temprana edad en un idioma que los niños entiendan, al menos durante los primeros seis años de la escuela primaria. Cuando se necesita un idioma adicional para la enseñanza, se puede introducir gradualmente junto con el idioma materno utilizando ambos idiomas en paralelo durante muchos años. Este enfoque funciona en muchos contextos, aunque también pueden ser eficaces otros modelos; la clave es adoptar un enfoque adecuado al contexto.

Cuando no es posible la enseñanza en la lengua materna, los principios de lectura basados en la ciencia que se recogen en este informe siguen siendo válidos, pero los niños necesitarán apoyo adicional.

Los niños deben aprender a leer en su idioma materno siempre que sea posible. Sin embargo, en muchos entornos esto no es factible debido a limitaciones prácticas, como la escasez de materiales didácticos y la falta de maestros calificados para idiomas con muy pocos hablantes. Los responsables políticos también pueden enfrentarse a concesiones condicionadas por las prioridades políticas y económicas en torno a los idiomas nacionales. Como resultado, algunos niños pueden necesitar aprender a leer primero en un idioma que no hablan en casa. Estos alumnos requieren un apoyo adicional y específico.¹⁰

Hay otras medidas específicas que pueden ayudar a los estudiantes de una segunda lengua a alfabetizarse. Se recomiendan varios enfoques para apoyar a los estudiantes de una segunda lengua, basados en Jeon y Yamashita (2024) e investigaciones relacionadas:

- **Desarrollo intensivo del lenguaje oral:** antes de centrarse en la lectura, dedicar mucho tiempo a desarrollar las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva mediante actividades interactivas, juegos y conversaciones sobre temas familiares.
- **Desarrollo de vocabulario sin estrés:** crear un entorno propicio en el que los alumnos aprendan

¹⁰ La UNESCO ha elaborado una guía completa sobre la educación multilingüe que complementa las pruebas presentadas aquí. Los responsables políticos que diseñan políticas sobre el idioma de instrucción pueden recurrir a varios recursos que proporcionan marcos detallados para la planificación y la implementación de la educación multilingüe (UNESCO, 2025). Estos recursos ofrecen recomendaciones basadas en pruebas para desarrollar e implementar programas de educación multilingüe basados en la lengua materna, así como orientación práctica sobre el desarrollo de planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación en contextos multilingües (UNESCO, 2016; UNESCO, 2020).



nuevas palabras a través de la comprensión y el uso, con el apoyo de una enseñanza explícita del vocabulario.

- **Enseñanza fonética específica:** enseñar explícitamente las diferencias fonéticas entre la lengua materna y la lengua de enseñanza. Por ejemplo, si la lengua materna carece de ciertos sonidos presentes en la lengua de enseñanza, dedicar más tiempo a estos sonidos difíciles.
- **Práctica de lectura adicional:** ofrecer múltiples oportunidades para leer los mismos textos (relectura) y examinarlos detenidamente (lectura atenta) con el fin de desarrollar tanto la fluidez como la comprensión.
- **Entornos ricos en lenguaje:** ampliar el aprendizaje más allá de las lecciones formales mediante objetos etiquetados en el aula, recursos de audio, rincones de lectura y la participación de la comunidad en el idioma de instrucción.
- **Uso estratégico del idioma materno:** aunque no sea el medio oficial, los maestros pueden utilizar el idioma materno para potenciar el aprendizaje. Los estudios han demostrado que los estudiantes aprenden más palabras del segundo idioma cuando los maestros explican el vocabulario nuevo en el idioma materno y que los estudiantes que discuten los textos en su idioma materno tienen una mejor comprensión del segundo idioma (Koyuncu, 2024; Pacheco et al., 2017).
- **Dedicar más tiempo a la enseñanza de la lectoescritura:** los estudiantes de una segunda lengua suelen aprender a leer más lentamente que los niños que reciben enseñanza en su lengua materna, en parte porque necesitan más tiempo para mejorar sus habilidades lingüísticas orales. Los planes educativos, los planes de estudio y las evaluaciones deben tener en cuenta estos plazos más largos para evitar establecer expectativas poco realistas que conduzcan al fracaso.

Recomendaciones de política: las pruebas respaldan tres directrices claras para el diseño de políticas:

1. **Comprender el contexto lingüístico:** los responsables políticos deben evaluar sistemáticamente los idiomas utilizados en sus entornos y seleccionar un idioma de enseñanza que se ajuste a las pruebas y a las realidades locales.

2. **Enseñar a los niños a leer primero en su lengua materna siempre que sea posible:** hay pruebas claras de que esto conduce a los mejores resultados.
3. **Proporcionar a los niños que aprenden a leer primero en una segunda lengua más tiempo y apoyo:** si los niños no pueden aprender a leer primero en su lengua materna, necesitarán más tiempo y apoyo para alcanzar la competencia.

Sección 3.2. El papel de la tecnología

La tecnología digital está creando nuevas oportunidades para mejorar la enseñanza de la lectura en los PIBM. Cada vez se introducen más intervenciones que utilizan la tecnología, como tabletas interactivas y plataformas de lectura digital, en los PIBM. Los primeros resultados sugieren su potencial para ofrecer un aprendizaje personalizado en aulas donde los alumnos tienen diferentes niveles de aprendizaje, ampliar el acceso a la lectura impresa donde los libros son escasos y mantener el interés de los alumnos por el aprendizaje. Aunque todavía son relativamente nuevas en muchos entornos de PIBM, estas tecnologías son prometedoras y merecen una cuidadosa consideración por parte de los planificadores educativos.

Se ha demostrado que las soluciones de aprendizaje digital personalizado tienen un impacto significativo en los resultados de alfabetización en los PIBM. El aprendizaje digital personalizado (DPL por sus siglas en inglés), también conocido como aprendizaje adaptativo personalizado (PAL por sus siglas en inglés), aprovecha la inteligencia artificial y el aprendizaje automático para proporcionar a los estudiantes una enseñanza adaptada a sus niveles de competencia. Las intervenciones en los PIBM han aprovechado estas herramientas para complementar la enseñanza en el aula y ayudar a los estudiantes a aprender y practicar las habilidades de lectura a su nivel. Un metaanálisis que abarca 27 estudios tanto de PIA como de PIBM ha revelado que las soluciones de DPL producen un efecto positivo significativo en los resultados de alfabetización en la educación primaria y secundaria (Alrawashdeh et al., 2024). Esto concuerda con otro metaanálisis, centrado en estudios de PIBM, que descubrió que las soluciones de DPL mejoran moderadamente los resultados de alfabetización y aritmética en niños de entre 6 y 15 años (Major et al., 2021).



En todas las regiones, múltiples intervenciones han aprovechado las soluciones de DPL para mejorar la lectura en los primeros grados. En Kenia, una intervención proporcionó a los estudiantes de preescolar una plataforma de aprendizaje personalizada, EIDU, con contenido tomado del plan de estudios de alfabetización Tayari existente (Ngware et al., 2018). Un ensayo controlado aleatorio informó de un efecto significativo en los resultados de alfabetización emergente equivalente a 0,8 años adicionales de aprendizaje (Daltry et al., 2023). De manera similar, en la India, GraphoLearn, un programa de lectura basado en juegos centrado en reforzar el conocimiento de las letras y los sonidos, la decodificación y la lectura de palabras, dio lugar a mejoras cuantificables en los lectores con dificultades y mejoró el rendimiento en lectura de los alumnos de 1.º y 2.º grado (Patel et al., 2018, 2022). En Brasil, un ensayo aleatorio a nivel escolar en São Paulo utilizó el programa adaptativo Kalulu para tabletas, junto con sencillas actividades en papel, para introducir la fonética en las aulas de lenguaje integral habituales tras una breve orientación sobre su implementación y un ligero apoyo continuo. Impartido en la clase regular de alfabetización (es decir, sin minutos adicionales), después de 15 semanas los estudiantes de las aulas de intervención leían cinco palabras más por minuto y tenían mayores habilidades fonológicas que los del grupo de control (Olalla et al., 2025). En el África subsahariana, onecourse (desarrollado por onebillion) ofrece lecciones secuenciales y adaptativas de alfabetización y aritmética alineadas con los planes de estudio nacionales. Ganó el concurso Global Learning XPrize en 2019 por superar a otros finalistas en un ECA en Tanzania y, desde entonces, ha producido avances positivos en el aprendizaje en otros nueve ECA (Pitchford y Levesque, 2024). En Egipto, Jordania y Arabia Saudita, un ensayo controlado aleatorio evaluó las soluciones de DPL en alumnos de los primeros cursos y concluyó que estas herramientas mejoraban los resultados en lectura (Alrawashdeh, 2023).

Las plataformas digitales como EIDU, GraphoLearn/ GraphoGame, onecourse y Mindspark demuestran que las soluciones tecnológicas educativas eficaces en los PIBM integran principios de la ciencia de la lectura. Una pequeña selección de soluciones digitales que han sido rigurosamente evaluadas en los últimos años demuestra cómo estas plataformas se ajustan a los principios basados en la evidencia. GraphoLearn desarrolla sistemáticamente la conciencia fonológica y las habilidades de decodificación mediante la

enseñanza de las correspondencias entre sonidos y letras y las habilidades de combinación (Martínez et al., 2022; Patel et al., 2018, 2022). Onecourse enseña explícitamente la fonética e incluye textos decodificables. El programa también sigue las mejores prácticas en materia de idioma de instrucción, ya que se desarrolló inicialmente en chichewa, una lengua bantú que se habla principalmente en Malaui (onebillion, s. f.; Pitchford y Levesque, 2024). De manera similar, Mindspark, que ha logrado avances sustanciales en alfabetización en la India en rigurosas evaluaciones de impacto, se alinea con la ciencia de la lectura al proporcionar práctica directa en fonética, aprovechar las evaluaciones diagnósticas para situar a los estudiantes en un nivel de instrucción adecuado y ofrecer retroalimentación adaptativa y proporcionar práctica continua en decodificación, vocabulario y comprensión (Muralidharan y Singh, 2022; Muralidharan et al., 2019). EIDU complementa estos enfoques con una enseñanza adaptativa integrada en los planes de estudios de preescolar, lo que ha dado lugar a grandes avances en alfabetización en Kenia (Daltry et al., 2023). Estas opciones de diseño muestran una alineación con las habilidades discutidas en la sección 2.

Es importante destacar que estas soluciones se ajustan a la ciencia de la lectura y se han puesto a prueba y, en algunos casos, se han adoptado en los sistemas y escuelas públicas. Onecourse se ha implementado a través del programa BEFIT de Malaui, que programa 90 minutos semanales de alfabetización y aritmética con tabletas (Ministerio de Educación de Malaui e Imagine Worldwide, 2024). EIDU informa de su adopción en varios condados de Kenia, donde presta servicio a grandes grupos de población en determinadas jurisdicciones, mientras que Mindspark ha mantenido su base de usuarios en la India y en algunos otros entornos, respaldada por pruebas de impacto de ensayos controlados aleatorios (Muralidharan et al., 2019). GraphoGame se ha estudiado y adaptado en varios países (por ejemplo, Chile, Brasil e India), con mejoras constantes en los resultados de lectura (Patel et al., 2018, 2022; Martínez et al., 2023; Marques de Souza et al., 2022). Gran parte de esta actividad ha contado con la cofinanciación de donantes o filántropos y el apoyo de ONG para su implementación, y su escala general sigue siendo modesta en relación con las matriculaciones nacionales. En conjunto, estas experiencias son coherentes con la viabilidad y cierta demanda, a la espera de más pruebas sobre su sostenibilidad.



Estas tecnologías pueden mejorar la enseñanza en el aula al abordar retos clave en los sistemas educativos de los PIBM.

En primer lugar, su *software* adaptativo proporciona acceso a una enseñanza diferenciada y ajustada al nivel de aprendizaje del niño, lo que puede resultar especialmente beneficioso en aulas donde los niveles de lectura varían mucho. En segundo lugar, amplían el acceso a los textos en zonas donde los materiales impresos son escasos (sin embargo, los niños siguen necesitando acceso a material impreso, ya que favorece más el procesamiento profundo y la retención que el texto en pantalla). Por último, puede mejorar la participación y el interés de los estudiantes en la lectura a través de ejercicios interactivos y elementos similares a los de los juegos.

La tecnología debe complementar, y no sustituir, una enseñanza de calidad. Es importante destacar que estas herramientas no pretenden sustituir a los maestros. Más bien, pueden proporcionar un apoyo específico cuando se utilizan con moderación, por ejemplo, durante 20 minutos al día, para reforzar las habilidades básicas. Los maestros siguen siendo fundamentales para la enseñanza: involucran a los estudiantes, imparten lecciones a toda la clase y perfeccionan el aprendizaje a través de sus propias observaciones e interacciones. Si bien la tecnología ofrece valiosas oportunidades, también puede plantear retos: altos costos, disponibilidad limitada en algunos entornos y falta de apoyo para muchos idiomas locales. Aun así, en los contextos adecuados, donde las tecnologías de DPL son viables y están alineadas con el idioma de instrucción, la tecnología puede ser un complemento útil en la rutina educativa más amplia.

Más allá de su función como herramienta de aprendizaje para los estudiantes, la tecnología apoya la alfabetización de diversas maneras adicionales.

En los PIBM, la tecnología se utiliza para apoyar la enseñanza de la alfabetización de varias maneras. Algunos ejemplos son:

- **Apoyar la enseñanza y la evaluación dirigidas por el maestro.** Por ejemplo, en Kenia, los maestros que utilizaron tabletas —que contenían planes de lecciones, ayudas pedagógicas complementarias y una herramienta de evaluación continua para comprobar la comprensión de los estudiantes— obtuvieron resultados superiores en fluidez lectora que los maestros del grupo de control (Piper et al., 2016a).
- **Mejorar el desarrollo profesional docente (TPD por sus siglas en inglés).** Un ejemplo de TPD

a gran escala respaldado por la tecnología es DIKSHA, la plataforma digital nacional de India para la educación, que ofrece cursos de formación y certificaciones en línea y semipresenciales alineados con el plan de estudios oficial de alfabetización y el programa nacional de TPD del país.

- **Facilitar la producción de libros en lenguas locales.** Por ejemplo, Bloom (s. f.) es una herramienta de *software* de acceso abierto desarrollada por SIL International que permite a las comunidades crear, traducir y publicar libros en lenguas locales, incluidos libros de lectura decodificables y adaptados al nivel escolar.

Sección 3.3. Instrucción para niños con dificultades de lectura

Si bien las seis habilidades básicas de lectura descritas en la sección 2 benefician a todos los estudiantes, los sistemas educativos también deben abordar la realidad de que algunos niños enfrentan dificultades persistentes en la lectura a pesar de recibir una enseñanza de calidad. Comprender cómo se manifiestan las dificultades de lectura en diferentes idiomas y contextos, y saber cómo adaptar métodos basados en la evidencia para los estudiantes con dificultades, es esencial para alcanzar los objetivos de alfabetización universal. Las investigaciones demuestran que los mismos principios fundamentales de la enseñanza eficaz de la lectura se aplican a los estudiantes con dificultades de lectura, aunque estos alumnos suelen necesitar un apoyo más intensivo y sistemático, así como tiempo de instrucción adicional, para alcanzar el dominio de la lectura.

Comprender las dificultades de lectura y la dislexia

Las dificultades de lectura representan un reto importante en todos los sistemas educativos, siendo la dislexia la dificultad específica de aprendizaje mejor documentada que afecta al desarrollo de la alfabetización. La dislexia es una dificultad de aprendizaje que afecta, principalmente, a las habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y la ortografía



precisas y fluidas (Rose, 2006). Si bien el proceso fundamental de aprender a leer sigue siendo el mismo para todos los niños, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales y discapacidades, los estudiantes con dificultades de lectura pueden necesitar plazos significativamente más largos y un apoyo más intensivo para desarrollar habilidades de lectura competentes (Departamento de Educación, 2023). Las investigaciones demuestran que estos estudiantes suelen tardar más en consolidar sus conocimientos sobre las relaciones entre los sonidos y las letras y necesitan apoyo a través de pequeños pasos sistemáticos para garantizar un progreso constante.

La detección de dificultades de lectura debe interpretarse en su contexto. En los sistemas en los que la enseñanza no sigue la ciencia de la lectura, las bajas calificaciones en lectura no son diagnósticas: no podemos saber si el rendimiento de un niño refleja una enseñanza inadecuada o si se trata de una dificultad persistente en la lectura. Las pruebas obtenidas en Malawi, con altos niveles de pobreza de aprendizaje, muestran que una breve evaluación de la conciencia fonológica y la rapidez de denominación puede identificar a los estudiantes con un doble déficit que tienen un riesgo elevado de dificultades de lectura (Bulat et al., 2020). A lo largo del tiempo, el grupo con doble déficit mostró poco o ningún crecimiento en la fluidez de la lectura oral, mientras que el grupo con un solo déficit mejoró y el grupo sin déficit fue el que más mejoró. En consecuencia, los sistemas deben reforzar la enseñanza e interpretar los resultados de las pruebas de detección a través de la respuesta de los niños a dicha enseñanza.

La manifestación y la prevalencia de las dificultades de lectura varían considerablemente entre los idiomas debido a las variaciones en la complejidad y la transparencia ortográficas. Las investigaciones interlingüísticas revelan que la dislexia se manifiesta de forma diferente según las características del sistema de escritura (Daniels y Share, 2017). Un estudio comparativo histórico que examinó el desarrollo de la decodificación de palabras en 13 idiomas europeos descubrió que los niños que aprendían a leer en inglés experimentaban retrasos profundos en la velocidad de adquisición en comparación con los que aprendían en idiomas con ortografías más transparentes (Seymour et al., 2003). Las investigaciones que examinan la profundidad ortográfica en múltiples idiomas demuestran que el grado en que la escritura refleja los sonidos del habla de un idioma afecta significativamente a las trayectorias de desarrollo de la lectura (Ziegler et al., 2010).

Por ejemplo, en ortografías transparentes con relaciones sonido-letra consistentes, como el español y el italiano, las dificultades de lectura pueden ser menos frecuentes y manifestarse principalmente como retos relacionados con la velocidad y la fluidez de la lectura, más que con la precisión básica. Las investigaciones realizadas en poblaciones hispanohablantes sugieren que las tasas de dificultad de lectura oscilan entre el 9 % y el 12 %, aproximadamente, y que los problemas de velocidad y fluidez se consideran las características principales, más que los déficits de precisión (Defior y Serrano, 2017). Por el contrario, en ortografías opacas, como el inglés y el francés, con patrones ortográficos irregulares, las dificultades suelen implicar tanto problemas de precisión como de fluidez, con exigencias cognitivas más complejas para los alumnos a la hora de dominar las correspondencias inconsistentes entre la ortografía y los sonidos. En todas las lenguas alfabéticas, la conciencia fonológica predice la lectura en todas partes, pero su peso relativo varía en función de las características del idioma, en particular la profundidad ortográfica, por lo que la detección y la intervención deben calibrarse en función del contexto lingüístico (Georgiou et al., 2008).

Enfoques pedagógicos basados en la evidencia para lectores con dificultades

La enseñanza basada en la ciencia de la lectura fonética y la lectura basada en la fonética, que incluye la enseñanza sistemática de la fonética, sigue siendo el enfoque más eficaz para enseñar a leer a los niños con dificultades en diferentes sistemas de escritura. Investigaciones metaanalíticas exhaustivas demuestran que los estudiantes con dificultades de lectura se benefician más de una enseñanza explícita y sistemática de las relaciones entre las letras y los sonidos (NICHD, 2000). La eficacia de la enseñanza fonética para los lectores con dificultades se ha confirmado en diferentes sistemas de escritura alfabética, aunque la duración y la intensidad de la enseñanza deben adaptarse en función de las características del idioma. Las investigaciones muestran de manera consistente que los alumnos disléxicos pueden tardar más tiempo que los alumnos típicos en asimilar el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos y necesitan apoyo a través de pequeños pasos incrementales, pero la fonética sistemática sigue siendo el enfoque más eficaz para enseñar la decodificación a estos alumnos (Departamento de Educación, 2023). Las pruebas actuales no provienen de PIBM, pero a medida que más niños de estos entornos



reciben una enseñanza de lectura sostenida y de alta calidad, prevemos que los estudios locales mostrarán los mismos beneficios para los lectores con dificultades.

Los estudiantes con dificultades de lectura requieren una implementación intensiva de las seis habilidades básicas de lectura con adaptaciones específicas.

Los conocimientos científicos actuales sobre la dislexia y las dificultades de lectura hacen hincapié en que estas condiciones afectan a la compleja red de habilidades que subyace al desarrollo de la lectura, en lugar de representar procesos de aprendizaje completamente separados (Snowling et al., 2020). Las investigaciones confirman que los lectores con dificultades necesitan las mismas habilidades básicas que todos los estudiantes —lenguaje oral, conciencia fonológica, fonética sistemática, fluidez lectora, comprensión lectora y escritura—, pero impartidas con mayor intensidad, frecuencia y duración. Las adaptaciones clave basadas en la evidencia incluyen:

- **Enseñanza ampliada de la conciencia fonológica:** Las investigaciones demuestran que el entrenamiento de la conciencia fonémica produce efectos especialmente positivos en los estudiantes con dificultades de lectura, y los estudios de intervención temprana muestran mejoras significativas en las habilidades de conciencia fonológica que se transfieren al rendimiento en lectura y ortografía (Brady et al., 1994; Byrne y Fielding-Barnsley, 1991).
- **Fonética sistemática con mayor práctica:** los estudiantes con dificultades de lectura necesitan más repetición y oportunidades de práctica para dominar las relaciones entre los sonidos y las letras, y a menudo necesitan practicar varias veces los patrones que los lectores típicos adquieren más fácilmente a través de la enseñanza regular en el aula.
- **Desarrollo intensivo de la fluidez:** Para aumentar la velocidad y la precisión en la lectura se requiere una práctica guiada extensa con textos de dificultad adecuada, lo que a menudo exige una enseñanza en grupos reducidos o individualizada para proporcionar suficientes oportunidades de práctica.
- **Enfoques multisensoriales:** la incorporación de elementos visuales, auditivos y cinestésicos puede reforzar el aprendizaje y desarrollar conexiones cerebrales más sólidas en los alumnos que tienen dificultades con los métodos de enseñanza tradicionales, aunque estos enfoques deben

complementar, y no sustituir, la enseñanza fonética sistemática.

Consideraciones lingüísticas cruzadas para abordar las dificultades de lectura

Como se ha mencionado anteriormente, los estudiantes con dificultades de lectura se enfrentan a diferentes retos en función del sistema de escritura de su idioma, y los métodos de enseñanza deben adaptarse en consecuencia. Las investigaciones realizadas en muchos idiomas muestran patrones claros que pueden orientar las políticas educativas.

En idiomas con patrones ortográficos sencillos (como el español, el italiano, el galés, el griego, el finés y el checo), los estudiantes con dificultades de lectura suelen aprender las habilidades básicas de lectura, pero tienen dificultades con la velocidad y la fluidez de lectura (Perfetti y Harris, 2017; Verhoeven y Perfetti, 2017). Las escuelas que utilizan estos idiomas deben centrarse en desarrollar la velocidad de lectura mediante mucha práctica de lectura, en lugar de dedicar demasiado tiempo a la enseñanza de las letras y los sonidos. Sin embargo, siguen necesitando una enseñanza sistemática de las habilidades básicas.

En idiomas con patrones ortográficos complejos (como el danés, el inglés, el francés y el portugués), los estudiantes con dificultades de lectura tienen problemas tanto con la precisión como con la velocidad. Necesitan una enseñanza más larga e intensiva de las relaciones entre las letras y los sonidos, además de un vocabulario sólido y apoyo para la comprensión (Perfetti y Harris, 2017; Protopapas, 2017). Estos idiomas son más difíciles de aprender porque sus reglas ortográficas son irregulares e inconsistentes, lo que requiere más tiempo y práctica para llegar a leer con fluidez.

En los idiomas que utilizan símbolos que representan sílabas, como el kannada, el hindi, el tamil, el bengalí y otros idiomas del sur de Asia, las dificultades de lectura muestran patrones diferentes. Los estudiantes tienen dificultades para relacionar los símbolos con los sonidos, especialmente cuando los símbolos representan combinaciones de sonidos complejas. También tienen problemas con las tareas de denominación rápida y con la división de sílabas (Nag, 2017). Los estudiantes se enfrentan a retos particulares con la ortografía cuando las relaciones entre los símbolos y los sonidos no están claras y con la comprensión de cómo se combinan las partes de las palabras para crear significado. Necesitan una enseñanza intensiva en el aprendizaje de los



símbolos, combinada con la enseñanza de la estructura de las palabras (Nag, 2017). Los hablantes de hindi con dificultades de lectura tienen problemas para aprender los símbolos y procesar los sonidos, mientras que los hablantes de cingalés muestran habilidades lentas para nombrar rápidamente (Gupta, 2004, citado en Nag, 2017; Wijayathilake y Parrila, 2013, citado en Nag, 2017).

En los sistemas de escritura basados en caracteres, como el chino, los estudiantes con dificultades de lectura tienen más dificultades para reconocer los caracteres individuales, comprender el significado de las palabras y procesar visualmente. Necesitan una enseñanza intensiva centrada en el reconocimiento de patrones visuales y estrategias de aprendizaje basadas en el significado (Chen y Pasquarella, 2017). El japonés presenta retos únicos en sus diferentes sistemas de escritura, y los estudiantes necesitan diferentes tipos de apoyo en función de la escritura que estén aprendiendo (Koda, 2017).

Implicaciones políticas para apoyar a los lectores con dificultades

Los sistemas educativos deben incorporar un apoyo sistemático para los estudiantes con dificultades de lectura en sus políticas y prácticas de alfabetización.

Basándose en amplios datos de investigaciones lingüísticas comparadas, los responsables políticos deberían tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- **Sistemas de identificación e intervención tempranas:** implementar evaluaciones periódicas para identificar a los estudiantes con riesgo de tener dificultades de lectura en primer grado, lo que permite brindarles apoyo intensivo inmediato antes de que se queden muy atrás con respecto a sus compañeros. Las investigaciones demuestran que el entrenamiento temprano en conciencia fonológica produce beneficios duraderos, cuyos efectos se mantienen a lo largo de múltiples años de evaluaciones de seguimiento.
- **Enseñanza diferenciada dentro de marcos universales:** capacitar a los maestros para que impartan las seis habilidades básicas de lectura con diferentes niveles de intensidad en la misma clase, al tiempo que se garantiza que los lectores con dificultades reciban práctica y apoyo adicionales sin quedar excluidos del contenido del nivel de su grado.
- **Asignación de tiempo adicional:** reconocer que los alumnos con dificultades de lectura

suelen necesitar mucho más tiempo que los alumnos típicos para alcanzar la competencia lectora, y ajustar el ritmo del plan de estudios y las expectativas de evaluación en consecuencia, manteniendo al mismo tiempo unas expectativas elevadas en cuanto al rendimiento final.

- **Preparación especializada de los maestros:** asegurar que todos los maestros de primaria reciban formación para reconocer y apoyar las dificultades de lectura. Además, invertir en formación especializada para los profesionales de la educación especial que puedan proporcionar apoyo específico a los niños con discapacidades o que requieran apoyo avanzado.
- **Intervenciones adecuadas al idioma:** adaptar las estrategias de intervención en función de las características específicas del idioma de instrucción, haciendo hincapié en el desarrollo de la fluidez en ortografías transparentes y en la enseñanza prolongada de la fonética en sistemas opacos, al tiempo que se garantiza que los principios básicos de la enseñanza explícita y sistemática sigan siendo coherentes.

El apoyo a los alumnos con dificultades de lectura requiere intensificar las prácticas basadas en la evidencia. Las investigaciones realizadas en múltiples idiomas y sistemas de escritura demuestran que los mismos principios de enseñanza que benefician a todos los estudiantes —la enseñanza explícita, sistemática y completa de las habilidades básicas de lectura— resultan más eficaces para los lectores con dificultades cuando se imparten con la intensidad y la duración adecuadas. Los sistemas educativos que abordan con éxito las dificultades de lectura combinan una enseñanza universal de alta calidad con un apoyo sistemático para los estudiantes que necesitan ayuda adicional. Esto garantiza que la complejidad ortográfica o las diferencias individuales de aprendizaje no impidan que un niño se convierta en un lector competente.

Sección 3.4. Implementación de programas de alfabetización eficaces en las aulas

Dificultades de implementación

Los sistemas educativos de muchos PIBM se enfrentan a retos persistentes y complejos que



socavan la enseñanza de la lectura. Los maestros suelen recibir salarios inadecuados, recursos limitados y una formación insuficiente. Las clases suelen ser muy numerosas y los estudiantes de una misma clase pueden tener capacidades de lectura muy diferentes, lo que dificulta que los maestros puedan ayudar a todos. En muchos casos, los estudiantes, e incluso los maestros, no dominan el idioma de enseñanza (Jhingram, 2009). A menudo se carece de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, lo que complica aún más los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos. En muchos lugares, los planes de estudio esperan que los alumnos progresen a un ritmo poco realista, lo que deja atrás a la mayoría de los niños (Pritchett y Beatty, 2012). Como resultado, los alumnos suelen tener un dominio de la lectura persistentemente bajo en todos los grados y solo progresan lentamente a lo largo de la escuela primaria.

Los datos de evaluaciones internacionales, tanto de PIBM como de PIA, resaltan la importancia de que las condiciones escolares sean coherentes para el rendimiento en lectura. El análisis de los datos de PIRLS revela que las escuelas que ponen un gran énfasis en el éxito académico —caracterizadas por objetivos curriculares claros, altas expectativas y colaboración entre los maestros y el liderazgo— demuestran sistemáticamente un mayor rendimiento en lectura, al igual que las que dedican más tiempo a la enseñanza (Mullis et al., 2016a; Mullis et al., 2017). Por el contrario, las escuelas que informan de escasez de recursos muestran un rendimiento reiteradamente más bajo (Mullis et al., 2016b), mientras que un clima escolar seguro y ordenado se correlaciona con mejores resultados en lectura (PIRLS, 2021). En conjunto, estos hallazgos subrayan que una enseñanza eficaz de la lectura requiere condiciones sistémicas que apoyen el aprendizaje, y no solo una enseñanza de calidad.

Cualquier intento de implementar enfoques basados en la evidencia debe superar estos retos. Existen pruebas claras de que los programas alineados con la ciencia de la lectura pueden mejorar los resultados en lectura, pero solo si se implementan de manera eficaz. Esto implica hacer frente a los retos a los que se enfrentan los maestros, los estudiantes, los líderes educativos y otras partes interesadas clave que pueden impedir que se produzcan cambios beneficiosos. Incluso los programas mejor diseñados dependen de la calidad de su implementación para tener éxito.

Afortunadamente, cada vez hay más pruebas procedentes de los PIBM sobre la mejor manera

de impartir programas eficaces. En esta sección se ofrece una visión general de algunos de los factores fundamentales para una implementación exitosa. A continuación, se describen varias estrategias clave basadas en la evidencia que han ayudado a los países a superar los retos de la implementación y a lograr mejoras significativas en los resultados de lectura. Si bien todas estas estrategias pueden ser eficaces, los países deberán establecer prioridades entre ellas en función de sus necesidades específicas, la capacidad del sistema y los puntos de partida.

Estrategia 1: Proporcionar paquetes de apoyo completos y armonizados (pedagogía estructurada) basados en la ciencia de la lectura. Los programas de lectura más exitosos en los PIBM comparten un enfoque común: proporcionan a los maestros un apoyo integral y coordinado, en lugar de intervenciones fragmentadas. Este enfoque, denominado «pedagogía estructurada», incluye un paquete de componentes clave integrados: planes de lecciones detallados y materiales que muestran exactamente qué enseñar cada día y cómo hacerlo; libros para los alumnos que están alineados con los planes de lecciones; formación práctica para los maestros sobre cómo utilizar estos materiales y orientación continua para ayudar a los maestros a mejorar su práctica.

Las pruebas demuestran que este enfoque integrado funciona: seis de los ocho programas de lectura con mejores resultados en los PIBM utilizaban la pedagogía estructurada (Stern et al., 2023). El informe GEEAP de 2023 lo identificó como una de las intervenciones educativas más rentables disponibles (Akyeampong et al., 2023). La clave es la alineación: la capacitación enseña a los maestros a utilizar los planes de lecciones, el asesoramiento refuerza su capacitación y los materiales respaldan lo que los maestros han aprendido. Sin esta alineación, los componentes individuales suelen fracasar.

En la práctica, la mayoría de los programas de pedagogía estructurada para la alfabetización han utilizado métodos de enseñanza basados en la ciencia de la lectura. Suelen ser especialmente eficaces porque proporcionan a los maestros el apoyo necesario para trasladar estos principios a la práctica en el aula. La pedagogía estructurada funciona mejor cuando integra y refuerza la ciencia de la lectura ayudando a los maestros a desarrollar las seis habilidades básicas de lectura de los alumnos.





Crédito: Fundación Aprender a Quererte

Estrategia 2: Diseñar materiales que los maestros realmente usen. Las investigaciones realizadas en varios países revelan qué hace que los maestros usen (o ignoren) las guías didácticas. Los materiales tienen éxito cuando se ajustan al nivel real de competencia de los maestros; tienen un formato claro y presentan toda la información de una lección en una sola página; incluyen un número manejable de actividades en cada lección y utilizan ejemplos y contextos locales (Piper et al., 2018b). Los materiales fracasan cuando dan por sentados conocimientos que los maestros no tienen; utilizan un formato confuso; incluyen demasiadas actividades y utilizan contextos desconocidos para los maestros y los alumnos.

El programa Malawi Early Grade Reading Activity (EGRA) ilustra las consecuencias de un diseño deficiente: el programa experimentó una baja fidelidad por parte de los maestros, porque los planes de lecciones contenían demasiadas actividades y eran demasiado complicados de seguir (Banco Mundial, 2023). Para evitar este problema, los diseñadores de programas deben dar prioridad a la simplicidad, la facilidad de uso y la relevancia del contexto al diseñar guías para maestros y otros TLM. Esto puede facilitarse involucrando a los maestros y directores de escuela en todo el proceso de diseño y poniendo a prueba los TLM con un grupo representativo de maestros para evaluar la calidad y la facilidad de uso y realizar las revisiones necesarias. Los

programas también deben supervisar la fidelidad de la implementación para comprender cómo funciona el programa en las aulas. La calidad de la implementación del programa puede medirse mediante una serie de métricas, pero lo fundamental es que los maestros utilicen los materiales proporcionados según lo previsto.

Estrategia 3: Capacitar a los maestros en técnicas específicas y luego brindarles apoyo continuo. A pesar del sólido respaldo empírico de la ciencia de la lectura, persisten importantes brechas entre la investigación y la práctica en el aula. Por ejemplo, los estudios observacionales en América Latina y el Caribe revelan que la enseñanza sistemática de la fonética es limitada, lo que pone de relieve esta persistente brecha entre la investigación y la práctica (Suárez et al., 2018). Para cerrar esta brecha se necesita algo más que proporcionar pruebas y materiales. Se requieren sistemas integrales que puedan cambiar las prácticas docentes establecidas. Una implementación exitosa requiere no solo la formación de los maestros, sino también un seguimiento, apoyo administrativo y un monitoreo sistemático de las prácticas en el aula para garantizar que los métodos basados en la evidencia se implementen con fidelidad.

El desarrollo eficaz de los maestros sigue una fórmula clara: enseñar habilidades específicas, proporcionar oportunidades de práctica y luego ofrecer apoyo



continuo (Álvarez-Marinelli et al., 2023; Mejía, 2021; Popova et al., 2022). El estudio *Learning at Scale* (Stern et al., 2023) destacó la necesidad de centrar el *coaching* en la mejora pedagógica. El apoyo continuo puede proporcionarse a través de formadores expertos o comunidades de práctica escolares, dependiendo del costo y la disponibilidad de personal. Tanto los sistemas de formación inicial como los de formación continua del profesorado deben dotar a los docentes de habilidades de enseñanza de la lectura basadas en la evidencia a través de planes de estudio actualizados, experiencias prácticas de calidad, sistemas de tutoría y aprendizaje profesional a lo largo de toda la carrera (Banco Mundial, 2023), basados en la ciencia del aprendizaje y la lectura.

La enseñanza explícita y sistemática y los enfoques centrados en el alumno son complementarios, no contradictorios, y pueden funcionar eficazmente juntos (UNESCO y UNICEF, 2024). La enseñanza explícita proporciona andamiaje y progresiones de aprendizaje que permiten la diferenciación, el apoyo específico y el ritmo adaptativo (Ralaingita, 2020). La pedagogía estructurada proporciona marcos basados en la evidencia dentro de los cuales los maestros pueden ejercer su criterio profesional. Los programas más eficaces combinan la enseñanza sistemática de habilidades con una enseñanza receptiva que reconoce los antecedentes, los intereses y las etapas de desarrollo de los niños (UNESCO, 2024).

Estrategia 4: Apoyar a los maestros en el proceso de adopción de nuevas prácticas. Para muchos maestros, la implementación de las estrategias de enseñanza descritas en las secciones anteriores de este informe requerirá la adopción y el mantenimiento de rutinas y prácticas desconocidas en sus aulas. Sin embargo, muchos programas no tienen en cuenta el papel del maestro y cómo toman decisiones sobre su práctica (Piper y Benveniste, 2024). Los maestros se enfrentan a una serie de obstáculos para adoptar prácticas educativas eficaces, entre los que se incluyen el tiempo y la atención limitados, la falta de claridad sobre lo que se requiere, los conocimientos pedagógicos y/o de contenido limitados o la preferencia por el *statu quo* (Flaschen et al., 2024). El informe del Banco Mundial *Making Teacher Policy Work* (2023) ofrece un marco

sencillo para identificar y mitigar estos obstáculos. Todos los programas deben plantearse tres preguntas:

- **¿Está claro el cambio?** ¿Entienden los maestros exactamente qué deben hacer de manera diferente? ¿Pueden ver la diferencia entre los métodos antiguos y los nuevos?
- **¿Es factible el cambio?** ¿Pueden los maestros implementarlo con más de 50 alumnos? ¿Disponen de los materiales y el tiempo necesarios?
- **¿El cambio es gratificante?** ¿Los maestros verán rápidamente la mejora de los alumnos? ¿El sistema reconoce y apoya a los maestros que cambian?

Estrategia 5: Fomentar la implicación del Gobierno desde el principio. Los programas de lectura tienen éxito cuando los gobiernos los apoyan y los consideran una prioridad. Un cambio duradero requiere integrar la enseñanza de la lectura basada en la evidencia en las estructuras centrales de los sistemas educativos (UNESCO, 2024; UNESCO y UNICEF, 2024), abarcando múltiples ámbitos políticos con una acción gubernamental coordinada. Los programas a gran escala que tienen éxito comparten ciertas características clave (Hwa et al., 2024; Piper y Dubeck, 2024; Stern et al., 2023):

- **Compromiso político:** los altos funcionarios defienden el programa de manera pública y constante. Esto requiere alinear los objetivos del programa con las prioridades y planes gubernamentales existentes y utilizar la evidencia para crear consenso y aceptación sobre los métodos específicos que se implementarán.
- **Participación de las partes interesadas:** esto requiere una participación temprana y frecuente y la creación conjunta con las partes interesadas (incluidos los maestros y los funcionarios de distrito y subdistrito) para contextualizar el diseño según las necesidades locales y fomentar un sentido de pertenencia.
- **Integración del sistema:** los programas exitosos trabajan con los sistemas locales y no contra ellos. Esto implica, por ejemplo, alinear los TLM con los planes de estudio oficiales,¹¹ y las

¹¹ La enseñanza de la lectura basada en datos empíricos debe reflejarse en los planes de estudios nacionales, las normas de aprendizaje y los sistemas de evaluación, especificando las subhabilidades de lectura por nivel de grado y asignando tiempo suficiente para la enseñanza (Shanahan, 2022). El plan de estudios debe reflejar progresiones de aprendizaje realistas y evitar planes de estudios demasiado ambiciosos (Abadzi, 2016; Pritchett y Beatty, 2015). El Marco Global de Competencia (GPF por sus siglas en inglés) para la lectura ofrece un modelo de progresión para la reforma de los grados 1 a 9 (UIS, 2020a).



evaluaciones¹² y trabajar con los funcionarios escolares locales (estatales, distritales y subdistritales) y los directores de escuela.

- **Financiación sostenible:** una vez establecidas, las prácticas docentes eficaces no deberían costar más que las ineficaces. Sin embargo, los programas requieren una inversión sostenida en materiales, formación, orientación y evaluación integrada en los presupuestos de educación, en lugar de financiación externa (Banco Mundial y UNESCO, 2024).

Estrategia 6: Diseño para la sostenibilidad y la institucionalización. En todos los PIBM, los programas educativos sostenibles son aquellos que se han diseñado para institucionalizar cambios en las políticas, prácticas y procedimientos del sistema. Esto incluye cambios en los planes de estudio, las herramientas y procedimientos de supervisión, la política lingüística y el desarrollo profesional de los maestros (Stern et al., 2023). Un enfoque consiste en desarrollar la capacidad local para facilitar una transferencia gradual de responsabilidades a los actores locales. Esto significa involucrar activamente a los actores locales de la educación (en diferentes niveles) en funciones esenciales de implementación, desde el desarrollo de materiales hasta la formación y evaluación de los docentes (Piper y Dubeck, 2024). El estudio *Learning at Scale* (Stern et al., 2023) cita el caso del programa Seri (Scaling Up Early Reading Intervention) en la India, donde la formación de los docentes fue dirigida inicialmente por una combinación de facilitadores externos y coordinadores de grupos empleados por el Gobierno, que trabajaron juntos en visitas conjuntas a las escuelas. El proceso de tutoría desarrolló las habilidades de los coordinadores de grupos, que finalmente dirigieron la formación de los docentes durante la fase final del programa y posteriormente.

Los programas también deben tener expectativas realistas sobre el tiempo que tardan en aparecer los efectos en el aprendizaje. Esto significa mantener un enfoque constante en el aprendizaje en todo el sistema y hacer un seguimiento de los indicadores a corto plazo del aprendizaje, como la calidad de la implementación.

Pedagogía estructurada y profesionalismo docente

La pedagogía estructurada apoya, en lugar de socavar, la profesionalidad de los maestros cuando se implementa de manera adecuada. El Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas hace hincapié en la agencia, la autonomía, el conocimiento, la competencia y la responsabilidad de los maestros como elementos centrales para una educación de calidad (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2024). Estos principios son totalmente compatibles con los enfoques de lectura estructurados basados en la evidencia cuando los programas se diseñan teniendo en cuenta la profesionalidad de los maestros. Al igual que los profesionales médicos utilizan protocolos basados en la evidencia al ejercer su criterio clínico, o los farmacéuticos siguen protocolos estrictos para dispensar y crear medicamentos personalizados mediante la formulación magistral, los maestros pueden utilizar marcos de enseñanza estructurados al tiempo que aplican su experiencia profesional para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos. En este sentido, la enseñanza, como explica Carnine (2000), avanzaría hacia una «profesión madura», caracterizada por un cambio de los juicios individuales a los juicios limitados por los datos y la evidencia.

La pedagogía estructurada, entendida correctamente, representa este mismo enfoque profesional de la enseñanza. Piper y Dubeck (2024) definen la pedagogía estructurada como la coordinación y alineación de cuatro componentes esenciales: materiales para el maestro (incluidas las guías para el maestro), materiales para el alumno (incluidas las evaluaciones), formación del maestro y apoyo profesional continuo. Esta definición desafía la idea errónea de que la pedagogía estructurada es solo para contextos con capacidad docente limitada. Las guías para maestros dentro de los marcos de pedagogía estructurada existen a lo largo de un continuo de estructura, desde guiones altamente prescriptivos que proporcionan cada palabra que se debe decir hasta listas flexibles de actividades y secuencias de instrucción que los maestros pueden

12 Los sistemas de evaluación nacionales y regionales deben alinearse con la enseñanza de la lectura basada en la evidencia, midiendo las subhabilidades clave que la investigación identifica como esenciales. Las evaluaciones de lectura en los primeros grados, como la EGRA, y otras evaluaciones formativas, como los indicadores de progreso de aprendizaje de lectura, escritura y matemáticas (Jiménez y De León, 2023), proporcionan a los maestros datos útiles para orientar la enseñanza, mientras que los exámenes nacionales señalan las prioridades a los maestros y a los padres (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2020). Lo más importante es que deben servir de base para la práctica diaria de los maestros, la toma de decisiones a nivel escolar y la rendición de cuentas de la escuela ante los alumnos y los padres.



adaptar (Akyeampong, et al., 2023; Piper y Dubeck, 2024; Piper et al., 2021). El nivel adecuado de estructura depende de múltiples factores, entre ellos la experiencia del maestro, la complejidad del plan de estudios, las necesidades de los alumnos y los objetivos específicos de aprendizaje. Es importante destacar que, cuando se aplica correctamente, la pedagogía estructurada apoya, en lugar de socavar, la profesionalidad de los maestros y permite incluso a los maestros altamente capacitados impartir una enseñanza basada en la evidencia que responda a las diversas necesidades de los alumnos (Piper y Dubeck, 2024; Piper et al., 2021).

Sección 3.5. Rentabilidad

La enseñanza de la lectoescritura basada en la evidencia puede ser más rentable que otras alternativas. En las secciones anteriores se ha demostrado que los programas de lectura basados en la ciencia de la lectura son más eficaces que otros enfoques alternativos, ya que producen mejores resultados en lectura. Pero, ¿cómo se comparan en términos de rentabilidad o del costo por cada unidad de resultado? Aunque los datos sobre los costos de los programas son escasos, otros datos respaldan el argumento de que la enseñanza basada en la evidencia puede ser más rentable que otras alternativas. Un marco para comparar la rentabilidad de los programas de lectura basados en la evidencia con otras alternativas podría tener en cuenta: (i) las posibles interacciones de la ciencia de la lectura con formatos de enseñanza rentables, como la pedagogía estructurada; (ii) el efecto de lograr mejores resultados de alfabetización por cada hora de clase; (iii) el ahorro que supone una menor probabilidad de tener que repetir curso, repetir grado o abandonar los estudios; (iv) los beneficios acumulativos de la enseñanza basada en la evidencia, incluso para múltiples cohortes.

Rentabilidad de los programas de pedagogía estructurada

Los principios recomendados por la ciencia de la lectura se incorporan con frecuencia a los programas de pedagogía estructurada. Como se explica en la sección 3.4, la pedagogía estructurada es un paquete integrado de inversiones diseñado específicamente para

mejorar la enseñanza en el aula. Entre los elementos clave se incluyen guías para el maestro con planes de lecciones diarios, libros y materiales de aprendizaje para los alumnos y formación y orientación continua para los maestros. Si bien la pedagogía estructurada puede aplicarse en principio a cualquier materia o metodología de enseñanza, los programas de pedagogía estructurada para la lectura en los PIBM han incorporado recientemente los principios recomendados por la ciencia de la lectura, haciendo hincapié en la enseñanza explícita y sistemática del lenguaje oral, la conciencia fonológica, la fonética, el vocabulario, la comprensión y la escritura (Piper y Dubeck, 2024).

Los programas de pedagogía estructurada son una de las intervenciones educativas más rentables en los PIBM. El GEEAP ha identificado anteriormente la pedagogía estructurada como una de las mejores «compras inteligentes» en educación y uno de los tipos de intervenciones educativas más rentables en los PIBM. Los resultados de la investigación incluyen lo siguiente:

- Un análisis que abarca 52 PIBM estima que los programas de pedagogía estructurada generan ganancias de aprendizaje equivalentes a tres años adicionales de escolarización por cada 100 dólares gastados por niño (Angrist et al., 2025).
- Además, los modelos sugieren que ampliar la pedagogía estructurada y la enseñanza específica al 90 % de los niños en edad de primaria en los PIBM podría costar 18 dólares por alumno al año, mientras que reportaría 65 dólares en beneficios por cada dólar gastado (Angrist et al., 2023).
- Sin embargo, al menos un estudio concluye que los costos pueden ser elevados: un análisis de 39 programas pedagógicos estructurados respaldados por USAID reveló que los costos promedio eran de 200 dólares por estudiante al año —el doble del gasto actual en esos contextos— para obtener una mejora en la fluidez de aproximadamente 3 palabras correctas por minuto a partir de una base de 13, lo que supone un efecto moderado (Sandefur et al., 2023).

Es importante señalar que estos análisis evalúan paquetes completos de pedagogía estructurada; no se ha aislado la contribución específica de los métodos de la ciencia de la lectura frente a otros componentes. Incluso utilizando estimaciones conservadoras, los beneficios justifican la inversión en comparación con la continuación de prácticas ineficaces.



Efectos sobre la probabilidad de recuperación, repetición y abandono escolar

Los programas de lectura en los primeros grados reducen la necesidad de costosas intervenciones de recuperación o educación especial más adelante.

Una enseñanza de la lectura de alta calidad en los primeros años previene las dificultades de lectura, cuya recuperación resulta más costosa en etapas posteriores (Snow et al., 1998; Van der Weijden et al., 2024). La experiencia de Colombia ilustra la dramática diferencia. Una intervención basada en la evidencia en primer grado con capacitación docente produjo ganancias de aprendizaje equivalentes a un grado completo por cada 100 dólares gastados, mientras que un programa de recuperación (complementario) para alumnos de tercer grado con dificultades logró solo el 30 % de esa mejora (Álvarez-Marínelli et al., 2023). Además, la intervención en primer grado redujo en un tercio la necesidad de recuperación en tercer grado, lo que supuso un ahorro de aproximadamente 10 dólares por niño.

Los programas de lectura basados en la evidencia también pueden reducir los costos al disminuir la probabilidad de repetición y abandono escolar. En Sudáfrica, los niños que participaron en un programa de lectura temprana tuvieron menores tasas de repetición al final de la escuela primaria, lo que demuestra beneficios sostenidos (Stern et al., 2024). El principio es claro: invertir en costos de instrucción iniciales eficaces ayuda a evitar medidas costosas para ayudar a los niños a ponerse al día más adelante.

Efectos a largo plazo y secundarios de la enseñanza basada en la evidencia

Los programas alineados con la ciencia de la lectura pueden producir ganancias de aprendizaje que persisten más tiempo que las alternativas. Las intervenciones de alfabetización basadas en la evidencia en los primeros grados tienen efectos sostenidos, con beneficios que persisten años después de la finalización del programa. En Sudáfrica, los estudiantes que recibieron instrucción estructurada en lectura en los grados primero a tercero seguían superando a sus compañeros de séptimo grado, cuatro años después de que el programa terminara (Stern et al., 2024). En Uganda, cinco años después de una intervención de alfabetización, los participantes mantuvieron el 79 % de sus avances en lectura en inglés y el 55 % de sus avances en su idioma local, lo que equivale a 4,4 y 1,5 años adicionales de escolarización, respectivamente, en comparación con los no participantes (Buhl-Wiggers

et al., 2023). En Colombia, las intervenciones de lectura en primer grado continuaron mostrando efectos hasta tercer grado (Álvarez-Marínelli et al., 2023). Esta persistencia multiplica la rentabilidad: una inversión única sigue generando beneficios durante años.

La formación de los maestros en enfoques basados en la evidencia también genera beneficios durante varios años. Cuando los maestros aprenden métodos de enseñanza de la lectura basados en la evidencia, continúan utilizando estos métodos con futuras clases, multiplicando el rendimiento de la inversión. Los datos de Sudáfrica cuantifican este efecto multiplicador: los maestros formados en 2015 seguían utilizando métodos mejorados en 2018, lo que benefició a tres cohortes adicionales de estudiantes. Esto aumentó la rentabilidad del programa entre un 44 % y un 55 % (Cilliers et al., 2022a). Del mismo modo, una investigación realizada en Perú indica que los efectos de la formación de los maestros duran al menos un año después de la finalización del programa (Majerowicz y Montero, 2018). Los análisis de costos estándar que solo tienen en cuenta a los beneficiarios inmediatos subestiman significativamente el verdadero rendimiento de las inversiones en formación de maestros.

Los análisis de rentabilidad también deben tener en cuenta los efectos indirectos de los programas alineados con la ciencia de la lectura. En el estudio de recuperación de tercer grado en Colombia mencionado anteriormente, los estudiantes que recibieron tutoría no solo mejoraron en lectura, sino que también obtuvieron avances inesperados en matemáticas, y sus compañeros de clase que no recibieron tutoría en las mismas aulas lograron aproximadamente un tercio de la mejora en alfabetización de sus compañeros que sí la recibieron (Álvarez-Marínelli et al., 2021). Si se tienen en cuenta estos efectos indirectos entre materias y entre compañeros, los beneficios totales del programa son casi un 50 % mayores que los efectos directos por sí solos. Se trata de ganancias adicionales que no requieren ningún gasto extra, lo que aumenta el rendimiento de la inversión (Berlinski et al., 2023).

Influencia del diseño del programa en la rentabilidad

La selección de los componentes del programa puede influir considerablemente en la rentabilidad. Las investigaciones realizadas en Pakistán y Kenia ponen de relieve la importancia de seleccionar la combinación



adecuada de componentes del programa. Un análisis de rentabilidad del Proyecto de Lectura de Pakistán (PRP por sus siglas en inglés) reveló que el paquete de intervenciones más eficaz incluía materiales didácticos, formación del profesorado y tutoría, mientras que los grupos mensuales de aprendizaje entre pares para docentes no aportaban un valor añadido suficiente para justificar su costo (Byrne et al., 2023). De manera similar, la Iniciativa de Matemáticas y Lectura en Primaria (PRIMR por sus siglas en inglés) de Kenia demostró que añadir guías para maestros a un paquete de intervención por solo 0,16 dólares por alumno duplicaba la rentabilidad del programa (Piper et al., 2016a).

El diseño de los componentes individuales del programa también influye en el costo y los resultados. Por ejemplo, la forma en que se imparte la formación de los maestros es importante. Los datos de Sudáfrica sugieren que el *coaching* de los maestros es más rentable que la formación centralizada, ya que produce el doble de beneficios en el aprendizaje a pesar de sus mayores costos (Taylor et al., 2017). El impacto del apoyo a los maestros asistido por tecnología varía: estudios realizados en Kenia y Sudáfrica no muestran una rentabilidad adicional, mientras que un estudio realizado en Senegal encontró que la formación virtual es más rentable que la formación presencial (Bagby et al., 2022; Cilliers et al., 2022b; Piper et al., 2016a).

Además, la ampliación de los proyectos pone a prueba la rentabilidad. Si bien los programas que siguen los principios de la ciencia de la lectura han demostrado ser muy rentables en estudios controlados, sigue siendo un reto garantizar el mismo nivel de impacto cuando los programas se amplían. Mantener la calidad a gran escala requiere mecanismos sólidos para la formación de los maestros, el seguimiento de la implementación exitosa en el aula y la evaluación continua del aprendizaje.

actuales? ¿Cuáles son los costos de transición, como los costos de volver a capacitar a los maestros y sustituir los materiales didácticos existentes? ¿Cuánto cuesta cada componente del programa por separado y cuál es el impacto marginal de cada componente en el aprendizaje?

Conclusiones

Las investigaciones preliminares sugieren que los programas de lectura basados en la evidencia pueden ser más rentables que las alternativas. No obstante, es necesario seguir investigando. Hasta la fecha, los costos asociados a la creación de programas alineados con la ciencia de la lectura no se han documentado y analizado adecuadamente. Las preguntas pendientes son: ¿Cómo se comparan los costos de los programas de lectura nuevos o renovados con las prácticas



Sección 4. Conclusiones y recomendaciones



*Emmanuel, élève du programme Luminos, anime à tour de rôle un exercice d'alphabétisation en prononçant les voyelles en effectuant les mouvements correspondants.
(Photo : John Healey pour le Fonds Luminos)*

Las pruebas son abrumadoras: sabemos cómo enseñar a leer a los niños. Este informe ha analizado 151 estudios de PIBM que abarcan más de 167 idiomas, y la conclusión es clara: cuando los sistemas educativos utilizan métodos de enseñanza alineados con la ciencia de la lectura, los niños aprenden a leer con éxito. La crisis de pobreza de aprendizaje que afecta a cientos de millones de niños no es inevitable; parte de la clave para resolverla reside en utilizar una enseñanza eficaz y basada en la evidencia. Cuando los niños reciben una enseñanza directa y estructurada en las seis habilidades esenciales de lectura identificadas a través de la investigación, aprenden a leer mejor y más rápido que con otros enfoques. La base empírica es ahora lo suficientemente sólida como para que los responsables políticos actúen con confianza.

Transformar la enseñanza de la lectura requiere un esfuerzo sostenido en múltiples frentes: desarrollar nuevos planes de estudio, crear materiales de calidad, volver a capacitar a los maestros y hacer un seguimiento del progreso. Los enfoques actuales han fracasado: la mayoría de los niños de los PIBM terminan la escuela

primaria sin saber leer correctamente. Este informe ofrece una hoja de ruta para el cambio basada en lo que ha funcionado en contextos similares. Si bien los principios básicos de una enseñanza eficaz de la lectura son universales, los programas deben adaptarse a los idiomas, los sistemas de escritura y las culturas locales. Por ejemplo, la enseñanza del árabe requiere prestar atención a su escritura de derecha a izquierda, mientras que en las ortografías transparentes, los estudiantes adquieren la fonética más rápidamente, en igualdad de condiciones. A medida que los países implementan estos enfoques basados en la evidencia, deben documentar lo que funciona en sus contextos específicos, contribuyendo así a nuestra creciente comprensión. Todos los niños merecen una enseñanza de la lectura que realmente funcione, basada en métodos probados por la investigación, no en la tradición o la ideología.

Las pruebas cada vez más numerosas procedentes de PIBM, que abarcan cientos de idiomas además del inglés, han alcanzado una masa crítica. Ya no tenemos que preguntarnos si las investigaciones de los PIA son aplicables a otros lugares. Ahora tenemos pruebas de

contextos similares de que estos métodos funcionan. Los países deben aplicar ahora estos métodos probados a gran escala. Con base en las pruebas presentadas en este informe, hacemos las siguientes recomendaciones para la adopción de medidas inmediatas:

1. **Hacer de la alfabetización universal una prioridad nacional no negociable. Debe haber un compromiso público** de que todos los niños aprendan a leer al finalizar la escuela primaria. Esto no es una aspiración: con una enseñanza adecuada, prácticamente todos los niños pueden convertirse en lectores competentes. Los líderes políticos deben defender este objetivo de manera coherente, asignar los recursos necesarios y hacer que el sistema rinda cuentas por los resultados.
2. **Elegir un idioma de enseñanza adecuado. Siempre que sea posible, enseñar a leer inicialmente en el idioma que los niños hablan en casa.** En los países multilingües, esta decisión afecta drásticamente a las tasas de éxito. Los niños que aprenden en su lengua materna necesitan entre dos y tres años para convertirse en lectores; los que aprenden en una segunda lengua pueden necesitar más tiempo, incluyendo un apoyo intensivo en la lengua oral. Si las limitaciones políticas o administrativas exigen la enseñanza en una segunda lengua, se debe presupuestar el tiempo adicional, los materiales y la formación necesaria para los maestros. Ignorar la incompatibilidad lingüística garantiza el fracaso.
3. **Evaluar si la enseñanza actual se ajusta a la ciencia de la lectura y utilizar los resultados para establecer las prioridades de la reforma.** Antes de reformar un sistema educativo, se debe comprender primero cómo está funcionando; evaluar si las escuelas están siguiendo los principios clave de la ciencia de la lectura que se describen a continuación y utilizar los resultados para identificar qué habilidades básicas se abordan menos y priorizar las reformas en consecuencia.
4. **Desarrollar programas de lectura basados en la evidencia que proporcionen una enseñanza integral de todas las habilidades básicas de lectoescritura:**
 - **Desarrollo del lenguaje oral:** hay que desarrollar las habilidades del lenguaje oral, incluido el conocimiento del vocabulario, a lo largo de la escuela primaria. Los niños

necesitan comprender las palabras antes de poder leerlas. Los programas deben incluir la enseñanza diaria de vocabulario, debates en el aula y lecturas en voz alta por parte del maestro. Esto es especialmente importante para los estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos o que están aprendiendo un segundo idioma, que pueden conocer solo unos cientos de palabras en el idioma de enseñanza, frente a los miles que se necesitan para la comprensión lectora.

- **Conciencia fonológica: enseñar explícitamente a los niños a identificar y manipular los sonidos de las palabras habladas.** Antes de que los niños puedan leer, deben comprender que las palabras habladas se componen de sonidos individuales. En los primeros grados, a partir de preescolar, dedicar tiempo diario a actividades como aplaudir sílabas, identificar rimas y dividir las palabras en sonidos individuales. Sin esta base, a los niños les resultará más difícil aprender las relaciones entre las letras y los sonidos.
- **Enseñanza sistemática de la fonética: enseñar las relaciones entre los sonidos y las letras de forma explícita y sistemática.** Los niños deben aprender qué sonidos representa cada letra y cómo combinarlos para formar palabras. Esto requiere una secuencia estructurada: empezar con sonidos de letras simples, añadir progresivamente complejidad y proporcionar mucha práctica. Los programas que omiten la fonética o la enseñan de forma aleatoria producen lectores con dificultades. Los idiomas con una ortografía coherente (como el español) necesitan menos tiempo de fonética que aquellos con una ortografía compleja (como el inglés o el francés).
- **Fluidez: proporcionar práctica extensa para desarrollar la velocidad y precisión en la lectura.** Aprender a leer con fluidez es como aprender a tocar un instrumento musical: requiere práctica constante durante años. Una vez que los niños pueden leer palabras con precisión, la cantidad que leen se convierte en la clave para seguir mejorando, ya que los niños necesitan mucha práctica de lectura para desarrollar vocabulario y habilidades de comprensión. Por lo tanto, los programas deben



garantizar que los niños lean en voz alta todos los días, proporcionar libros con niveles de dificultad adecuados y crear oportunidades de lectura fuera del horario escolar.

- **Comprensión lectora: enseñar estrategias de comprensión y desarrollar el conocimiento sobre el mundo.** La comprensión lectora requiere dos cosas: estrategias para entender el texto (como resumir y hacer preguntas) y conocimiento sobre los temas que se leen. Los programas deben enseñar explícitamente técnicas de comprensión y, al mismo tiempo, desarrollar la comprensión de los niños sobre la ciencia, la historia y la cultura. Un niño no puede entender un texto sobre las precipitaciones sin saber nada sobre el clima; la comprensión y el conocimiento son inseparables.
- **Escritura: incluir la enseñanza diaria de la escritura desde el primer grado.** La escritura refuerza la lectura: cuando los niños escriben palabras, fortalecen su comprensión de las relaciones entre las letras y los sonidos. Se debe comenzar con la formación de letras y la ortografía, pasar a las oraciones y luego a los párrafos y las historias. Los niños que escriben con regularidad se convierten en mejores lectores, y los mejores lectores se convierten en mejores escritores.

5. Asegurarse de que estas habilidades se enseñen de manera explícita, sistemática y exhaustiva.

- La enseñanza explícita significa que los maestros demuestran y explican directamente cada habilidad, proporcionando ejemplos claros antes de que los alumnos practiquen de forma independiente.
- La enseñanza sistemática significa que las habilidades se enseñan en un orden lógico, siguiendo un alcance y una secuencia planificados.
- La enseñanza integral significa abordar las seis áreas de habilidades, ya que la debilidad en cualquier área puede impedir que los niños se conviertan en lectores exitosos.

Además, los programas deben proporcionar a los alumnos tiempo suficiente para practicar la lectura, incluyendo amplias oportunidades para interactuar

con libros, leer una variedad de textos de forma independiente y crear una cultura de la lectura.

6. Proporcionar a los maestros paquetes de apoyo completos, no intervenciones fragmentadas.

Una implementación exitosa requiere componentes alineados, entre los que se incluyen:

- Planes de lecciones diarios detallados que los maestros puedan seguir
- Libros, libros de texto y otros recursos para los estudiantes
- Formación inicial práctica para los maestros y desarrollo profesional y coaching continuos para apoyar a los maestros
- Evaluaciones diagnósticas y formativas estandarizadas para que los maestros puedan evaluar el progreso de los estudiantes

Los programas fracasan cuando falta algún componente o cuando los materiales son demasiado complejos para las condiciones reales del aula. Por lo tanto, es fundamental probar todos los materiales con maestros típicos antes de ampliarlos.

7. Aprovechar las investigaciones nacionales y locales sobre la enseñanza eficaz de la lectura.

Los principios básicos de la ciencia de la lectura son universales, pero los programas exitosos adaptan ciertos aspectos de la enseñanza a las características del idioma, los factores contextuales y las necesidades individuales de los alumnos. A medida que los responsables políticos se basan en las pruebas cada vez más numerosas procedentes de todo el mundo, deben financiar, llevar a cabo y utilizar pruebas de alta calidad de sus propios contextos y sistemas para garantizar los más altos niveles de éxito en la alfabetización de sus alumnos.



Anexo. Métodos de investigación y distribución geográfica de los estudios citados sobre PIBM

[Citamos 151 estudios de PIBM que se agrupan de la siguiente manera:](#)

Tabla 1. Métodos de investigación

Método de investigación	Número de estudios
Experimentos aleatorios	45
Experimentos cuasi-naturales	34
Estudios observacionales	49
Metaanálisis	8
Revisiones sistemáticas	7
Otros	8

Notas: La categoría «Otros» incluyó diez estudios: dos estudios comparativos y diagnósticos a gran escala, dos estudios sobre el desarrollo de instrumentos, un análisis de políticas y planes de estudio, una revisión técnica de materiales didácticos y una revisión global del panorama de la investigación sobre la alfabetización en los primeros grados.

Este recuento excluye dos grupos adicionales de estudios: (1) seis estudios cualitativos que examinan los programas de formación inicial del profesorado en América Central y (2) los estudios PIRLS realizados en PIBM.

Tabla 2. Distribución geográfica

Región	Número de estudios
África subsahariana	64
América Latina y el Caribe	34
Asia meridional	11
Oriente Medio y Norte de África	9
Asia Oriental y Pacífico	8
Europa y Asia Central	3
PIBM	19
Otros	3

Nota: Los estudios se clasificaron como «PIBM» cuando: (1) no especificaban países concretos, sino que se referían colectivamente a la muestra como países de ingresos bajos y medios o (2) incluían más de diez PIBM.

Los estudios se clasificaron como «Otros» cuando: (1) se centraban en un grupo lingüístico específico (un estudio sobre países de habla árabe; otro sobre países de habla hispana) o (2) incluían menos de diez países de múltiples regiones (un estudio).

Referencias

- Abadzi, H. (2006). *Efficient learning for the poor: Insights from the frontier of cognitive neuroscience*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/7023>
- Abadzi, H. (2016). Turning a molehill into a mountain? How reading curricula are failing the poor worldwide. *Prospects*, 46, 319–334. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9394-9>
- Akyaempong, K., Andrabi, T., Banerjee, A., Banerji, R., Dynarski, S., Glennerster, R., Grantham-McGregor, S., Muralidharan, K., Piper, B., Ruto, S., Saavedra, J., Schmekes, S., & Yoshikawa, H. (2023). *Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning—What Does Recent Evidence Tell Us Are “Smart Buys” for Improving Learning in Low-and Middle-Income Countries?* FCDO, the World Bank, UNICEF, & USAID. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/231d98251cf326922518be0cbe306fdc-0200022023/related/GEEAP-Report-Smart-Buys-2023-final.pdf>
- Alasino, E., Bravo Miranda, J., & Vargas, M. J. (2023). *Volver a lo Básico: Evaluación de Fluidez Lectora y uso Pedagógico de Resultados para la Recuperación de Aprendizajes - La Experiencia de la Provincia de Mendoza, Argentina*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/09901232523014461>
- Alhums, M. H., & Awwad, A. A. (2020). Teachers' knowledge of phonological awareness levels: A case of Jordanian EFL teachers' perception. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(11), 814-832. Recovered from: https://www.ijcc.net/images/vol_13/iss_11/131162_Alhums-2020_E_R.pdf
- Alrawashdeh, G. S. (2023). *Personalized and Adaptive Learning Technology for Early Grade Reading: Evidence from MENA* [Doctoral dissertation, University of Illinois Urbana-Champaign]. Illinois Digital Environment for Access to Learning and Scholarship. <https://hdl.handle.net/2142/121495>
- Alrawashdeh, G. S., Fyffe, S., Azevedo, R. F. L., & Castillo, N. M. (2024). Exploring the impact of personalized and adaptive learning technologies on reading literacy: A global meta-analysis. *Educational Research Review*, 42, 100587.
- Alshaboul, Y. (2018). Jordanian pre-service EFL teachers' perspectives about phonological awareness: Contributions to reading development. *Athens Journal of Education*, 5(2), 173-188. doi: 10.30958/aje.5-2-5
- Alvarez Marinelli, H., Berlinski, S., Busso, M., & Martínez Correa, J. (2023). Improving early literacy through teacher professional development: Experimental evidence from Colombia. *Journal of Public Economics Plus*, 4, Article 100019. <https://doi.org/10.1016/j.pubecp.2023.100019>
- Alvarez Marinelli, H., Berlinski, S., & Busso, M. (2021). Remedial education: Evidence from a sequence of experiments in Colombia. *Journal of Human Resources*, 59(1), 141-174. <https://doi.org/10.3368/jhr.0320-10801R2>
- Andersen, S. C., Christensen, M. V., Nielsen, H. S., Thomsen, M. K., Østerbye, T., & Rowe, M. L. (2018). How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.005>
- Andrade-Calderón, P., Stone, R., & Vijil, J. (2020). Marco introductorio: ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional a partir de cinco estudios de caso. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(2), 1–38. <https://doi.org/10.15517/ai.e.v20i2.41588>
- Angrist, N., Aurino, E., Patrinos, H. A., Psacharopoulos, G., Vegas, E., Nordjo, R., & Wong, B. (2023). Improving Learning in Low- and Lower-Middle-Income Countries. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 14(S1), 55–80. doi: 10.1017/bca.2023.26
- Angrist, N., Evans, D. K., Filmer, D., Glennerster, R., Rogers, H., & Sabarwal, S. (2025). How to improve education outcomes most efficiently? A review of the evidence using a unified metric. *Journal of Development Economics*, 172, 103382. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2024.103382>
- Anyadiogwu, J. C. (2016). The effectiveness of activating learners' background knowledge on reading comprehension in Anambra State. In McIlwraith, H. (Ed.), *The Abuja Regional Hornby School: Language Lessons from Africa* (pp. 41-54). British Council.
- Anyiendah, M. S., Odundo, P. A., & Kibui, A. W. (2021). Deployment of background knowledge and performance in comprehension passage reading among primary school learners in Vihiga County, Kenya. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2021/4285044>
- Arab-Moghaddam, N., & Senechal, M. (2001). Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 140–147. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250042000320>
- Araya Ramírez, J., & Ramírez Molina C. (2020). Una mirada crítica a la formación inicial de docentes para la lectoescritura de la carrera de Educación Primaria, de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-21. doi: 10.15517/ai.e.v20i2.41611
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., Hervás-Torres, M., Jiménez-Fernández, G., Calet, N., Defior, S., Neitzel, A. J., & Slavin, R. E. (2024). A best-evidence synthesis and meta-analysis on effective reading programs in Spanish. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543241297668>
- Ardington, C., Wills, G., Pretorius, E., Mohohlwane, N., & Menendez, A. (2021). Benchmarking oral reading fluency in the early grades in Nguni languages. *International Journal of Educational Development*, 84, Article 102433. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102433>
- Argaw, B. A. (2016). Quasi-experimental evidence on the effects of mother tongue-based education on reading skills and early labour market outcomes. *ZEW - Centre for European Economic Research Discussion Paper, Article16-016*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2760337>
- Asfaha, Y. M., & Nag, S. (2023). Sensitivity to contextual factors in literacy interventions in the Global South. In L. Verhoeven, S. Nag, C. Perfetti, & K. Pugh (Eds.), *Global variation in literacy development* (pp. 353–373). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009242585.016>
- Bagby, E., Swift-Morgan, J., Niang, A., & Upadhyay, A. (2022). *Achieving cost-effective instructional coaching at scale: Evidence from Senegal*. Results for Development. <https://r4d.org/resources/achieving-cost-effective-instructional-coaching-at-scale-evidence-from-senegal/>
- Baker, D. L., Crespo Alberto, P., Monzalve Macaya, M., García, I., & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Relation between the essential components of reading and reading comprehension in monolingual Spanish-speaking children: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34, 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09694-1>
- Balbi, A., von Hagen, A., Jiménez, J. E., & Cuadro, A. (2020). Eficacia de una intervención en alfabetización basada en la evidencia para niños hispanoparlantes con riesgo lector de niveles socioeconómicos vulnerables. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(50), 201–222. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2692>
- Barends, Z., & Reddy, C. (2024). Moving beyond a balanced approach to reading instruction - In search of a contextualised alternative. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1528>
- Barone, I. (2020, January 11). Melhor ensino do Brasil, Sobral utiliza componente fônico na alfabetização desde 2001. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/melhor-ensino-do-brasil-sobral-utiliza-componente-fonico-na-alfabetizacao-desde-2001/>
- Basso, F. P., Piccolo, L. R., Miná, C. S., & de Salles, J. F. (2019). Instrumento de Avaliação da Fluência de Leitura Textual: da decodificação à compreensão de leitura. *Letras De Hoje*, 54(2), 146–153. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32519>
- Basso, F. P., Rodrigues, J. C., Corso, H. V., Miná, C. S., Piccolo, L. R., & Salles, J. F. (2020). *Avaliação neuropsicológica da leitura e da escrita (ANELE)*. In R. Guaresí & V. W. Pereira (Orgs.), *Leitura e escrita em avaliação: A ciência em busca de maior esclarecimento da linguagem verbal* (pp. 456–474). Fonema Grafema. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218117/001122678.pdf?jsessionid=B4C9B86459DBD0F92E554D-8C252A6F23?sequence=1>

- Bavishi, A., Slade, M. D., & Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social Science & Medicine*, 164, 44-48. doi: 10.1016/j.socscimed.2016.07.014
- Becskeházy, I. (2018). *Institucionalização do direito à educação de qualidade: O caso de Sobral, CE* [Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-175052/>
- Benegusenga, A., Ntawihwa, P., Nzabwirwa, W., Buhigiro, J. L., & Bizimana, B. (2024). Effect of Phonological Awareness on the Pupils' Reading Competence in the Lens of Kinyarwanda Early Grade Reading benchmarks: A case of Kirehe and Kicukiro Districts in Rwanda. *African Journal of Empirical Research*, 5(3), 685-696. <https://doi.org/10.51867/ajernet.5.3.59>
- Berko Gleason, J., & Bernstein Ratner, N. (2022). *The development of language* (10th ed.). Plural Publishing.
- Berlinski, S., Busso, M., & Giannola, M. (2023). Helping struggling students and benefiting all: Peer effects in primary education. *Journal of Public Economics*, 224, 104925. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2023.104925>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 38-56. <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>
- Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). The Guilford Press.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of educational psychology*, 93(3), 498-520. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.498>
- Bodewig, C. (2020). Formación inicial docente sobre lectoescritura inicial en la licenciatura en educación básica para primer y segundo ciclo que ofrece la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-16. doi:10.15517/aie.v20i2.41593
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59. <https://doi.org/10.1007/BF02648154>
- Buhl-Wiggers, J., Kerwin, J. T., Montero de la Piedra, R., Smith, J., & Thornton, R. (2023). *Reading for Life: Lasting impacts of a literacy intervention in Uganda* [Unpublished manuscript]. Research on Improving Systems of Education (RISE). https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/Montero_Long_Run_NULP.pdf
- Bulat, J., Hayes, A. M., Dombrowski, E., Dubeck, M. M., & Strigel, C. (2020). Screening for dyslexia in low-resource and multilingual contexts. In J. Washington, D. L. Compton, & P. McCordle (Eds.), *Dyslexia: Revisiting etiology, diagnosis, treatment, and policy* (pp. 192-204). Paul H. Brookes.
- Bulat, J., Dubeck, M., Green, P., Harden, K. K., Henny, C. E., Mattos, M. L., Pfelepen, A. A., Robledo, A., & Sitabkhan, Y. (2017). *What works in early grade literacy instruction* (Knowledge and Practice in International Development No. 1; RTI Press Occasional Paper No. OP-0039-1702). RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0039.1702>
- Burnham, D., Luksaneeyanawin, S., Kantamphan, S., & Reid, A. (2013). Phonics vs. whole-word instruction in a tone language: Spelling errors on consonants, vowels, and tones over age. *Written Language & Literacy*, 16(1), 60-76. <https://doi.org/10.1075/wll.16.1.03bur>
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 451-455. doi: 10.1037/0022-0663.83.4.451
- Byrne, E., Tulloch, C., Sohail, N., & Diazgranados Ferrás, S. (2023). Harnessing cost data to improve early grade reading: Cost evidence from a large-scale literacy initiative in Pakistan. *Journal of Development Effectiveness*, 15(1), 43-76. <https://doi.org/10.1080/19439342.2022.2034915>
- Cabell, S. Q., Kim, J. S., White, T. G., Gale, C. J., Edwards, A. A., Hwang, H., Petscher, Y., & Raines, R. M. (2025). Impact of a content-rich literacy curriculum on kindergarteners' vocabulary, listening comprehension, and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 117(2), 153-175. <https://doi.org/10.1037/edu0000916>
- Cai, M., & Liao, X. (2024). The relationship between vocabulary depth knowledge, word reading, and reading comprehension in Chinese. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, Article 105951. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105951>
- Capellini, S. A., Silva, C., Gonzaga, J., Galhardo, M. T., Cruvinel, P., & Smythe, I. (2007). Desempenho cognitivo: lingüístico de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público municipal. *Revista Psicopedagogia*, 24(73), 30-44. <https://psicopedagogia.emnuvens.com.br/revista/article/view/766>
- Capovilla, F. C., Varanda, C., & Seabra, A. G. (2010). *Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras (TCLPP)*. PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajova, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/1088438.2019.1580284>
- Carnine, D. W. (2000). *Why education experts resist effective practices (and what it would take to make education more like medicine)*. Thomas B. Fordham Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED442804>
- Carter, J., Podpadec, T., Pillay, P., Babayiğit, S., & Gazu, K. A. (2024). A systematic review of the effectiveness of reading comprehension interventions in the South African multilingual context. *Educational Research and Evaluation*, 29(1-2), 69-103. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2314522>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W. (2022). Rethinking how to promote reading comprehension. *American Educator*, (Winter 2021-22), 26-40. <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1322088.pdf>
- Çetinkaya, F. C., Ates, S., & Yildirim, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students' Reading Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.13>
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonological awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32(30), 270-289. <https://doi.org/10.1177/0888406409339685>
- Chemnics International & School-to-School International. (2019). *Summer enrichment program: Early grade reading assessment* (AID-608-TO-15-00002). USAID/Morocco. https://sts-international.org/wp-content/uploads/2019/01/wherework_morocco_content2.pdf
- Chen, X., & Pasquarella, A. (2017). Learning to read Chinese. In L. Verhoeven, & C. Perfetti (Eds.), *Learning to Read Across Languages and Writing Systems*. Cambridge University Press.
- Chiappe, P., Siegel, L. S., & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369-400. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0604_04
- Ciesielski, E. J. M., & Creaghead, N. A. (2020). The effectiveness of professional development on the phonological awareness outcomes of preschool children: A systematic review. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 121-147. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>
- Cilliers, J., Fleisch, B., Kotze, J., Mohohlwane, N., & Taylor, S. (2022a). The Challenge of Sustaining Effective Teaching: Spillovers, Fade-out, and the Cost-effectiveness of Teacher Development Programs. *Economics of Education Review*, 87, Article 102215. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102215>
- Cilliers, J., Fleisch, B., Kotze, J., Mohohlwane, N., Taylor, S., & Thulare, T. (2022b). Can virtually replace in-person coaching? Experimental evidence on teacher professional development and student learning. *Journal of Development Economics*, 155, Article 102815. <https://doi.org/10.1016/j.jdevco.2021.102815>



- Conrad, N. J. (2008). From reading to spelling and spelling to reading: Transfer goes both ways. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 869-878. <https://doi.org/10.1037/a0012544>
- Corso, H. V., Piccolo, L. R., Miná, C. S., & Salles, J. F. (2015). Normas de Desempenho em Compreensão de Leitura Textual para Crianças de 1º Ano a 6ª Série. *Psico*, 46(1), 68–78. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.116900>
- Corso, H. V., Piccolo, L. R., Miná, C. S., & Salles, J. F. (Eds.). (2017). *Avaliação da compreensão da leitura textual (COMTEXT): para crianças do 4º ao 6º ano do ensino fundamental* (pp. 83–100). Vetor.
- Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de relato e questionário. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(2), 22-32. doi: 10.5579/rnl.2012.0080
- Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. (2013). Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. *Letras de Hoje*, 48(1), 81–90. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2013.114535>
- Coulombe, S., Tremblay, J.-F., & Marchand, S. (2004). *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries* (Catalogue no. 89-552-XPE, no. 11). Statistics Canada. <https://publications.gc.ca/collections/Collection/CS89-552-11E.pdf>
- Counihan, C., Humble, S., Gittins, L., & Dixon, P. (2022). The effect of different teacher literacy training programmes on student's word reading abilities in government primary schools in Northern Nigeria. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(2), 198-217. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1991960>
- Craig, S.A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: A contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 714-731. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.714>
- Crawford, M., Raheel, N., Korochkina, M., & Rastle, K. (2024). Inadequate foundational decoding skills constrain global literacy goals for pupils in low-and middle-income countries. *Nature Human Behaviour*, 9, 74-83. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02028-x>
- Crawford, M. F., & Venegas Marin, S. (2021). *Loud and clear: Effective language of instruction policies for learning (English)*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- Cree, A., Kay, A., & Steward, J. (2023). *The economic & social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context*. World Literacy Foundation. <https://coilink.org/20.500.12592/633b52>
- Crouch, C., Korda, M., & Mumo, D. (2009). *Improvements in Reading Skills in Kenya: An Experiment in the Malindi District* (EdData II Technical and Managerial Assistance, Task No. 4; Contract No. EHC-E-04-04-00004-00). RTI International. https://www.rti.org/sites/default/files/resources/13630052_kendprep09.pdf
- Culham, R. (2016). *The writing thief: Using mentor texts to teach the craft of writing*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Cuartas, J., McCoy, D., Sánchez, J., Behrman, J., Cappa, C., Donati, G., Heymann, J., Lu, C., Raikes, A., Rao, N., Richter, L., Stein, A., & Yoshikawa, H. (2023). Family play, reading, and other stimulation and early childhood development in five low- and middle-income countries. *Developmental Science*, 26(6), e13404. <https://doi.org/10.1111/desc.13404>
- Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in psychology*, 5, Article 358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00358>
- Cummiskey, C. P., Toktonazarova, N., & Burkitova, A. (2025, March 22). *A literacy trifecta: The Kyrgyz Republic McGovern–Dole Food for Education and Child Nutrition Program* [Conference presentation abstract]. CIES 2025: Evaluating education outcomes in: school-based nutrition interventions, life satisfaction and workforce development, Palmer House, Chicago, IL, United States. https://convention2.allacademic.com/one/cies/cies25/online_program_direct_link/view_paper/2207027/
- Daltry, R., Major, L., Sun, C., Otieno, M., & Otieno, K. (2023, August 15). Digital Personalised Learning in Kenya: Emerging findings from a randomised controlled trial involving pre-primary learners and EIDU. EdTech Hub. <https://edtechhub.org/2023/08/15/emerging-findings-from-a-randomised-controlled-trial-involving-pre-primary-learners-and-eidu/>
- Danelund, L. (2013). *Exploring the level and development of Danish high school EFL learners' receptive and productive vocabulary knowledge* [Unpublished master's thesis]. University of Copenhagen.
- Daniels, P. T., & Share, D. L. (2017). Writing System Variation and Its Consequences for Reading and Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1379082>
- da Silva, A. (2014). Práticas de ensino de leitura e escrita no Programa Alfa e Beto: entre estratégias e táticas. *Revista Educação em Questão*, 49(35), 99–126. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v49n35ID5249>
- Davidson, M., & Hobbs, J. (2013). Delivering reading intervention to the poorest children: The case of Liberia and EGRA-Plus, a primary grade reading assessment and intervention. *International Journal of Educational Development*, 33(3), 283-293. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.005>
- Dayaratna, V., Keaveney, E., Monnard, A., Solum, K., Schmener, D., Murray, M., Lynd, M., Templeton, S., & McHugh, C. (2020). *Whole-of-project performance evaluation of the reading for success project – Morocco* (Tasking No. 7617.020.01). USAID E3/ED & USAID/Morocco.
- de Abreu, M. D., & Cardoso-Martins, C. (1998). Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. *Reading and Writing*, 10, 85-104. <https://doi.org/10.1023/A:1007939610145>
- Defior, S. A., & Serrano, F. (2017). Learning to read in Spanish. In L. Verhoeven, & C. Perfetti (Eds.), *Learning to Read Across Languages and Writing Systems*. Cambridge University Press.
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of systematic phonics instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318–333. <https://doi.org/10.1080/10888430903001308>
- Deauvieu, J., & Gioia, P. (2024). L'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture: Une enquête sur le cas français (Études et documents n° 45). Centre Maurice Halbwachs. <https://cmh.ens.fr/wp-content/uploads/Etude-setDocs2024N45Deauvieu-1.pdf>
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Viking.
- Dehaene, S. (2011). Reading as neuronal recycling: A universal brain organization underlying reading acquisition. In P. McCordle, B. Miller, J. R. Lee, & O. J. L. Tzeng (Eds.), *Dyslexia across languages: Orthography and the brain–gene–behavior link* (pp. 102–116). Paul H. Brookes Publishing.
- Dehaene, S. (2014). Reading in the brain revised and extended: Response to comments. *Mind & Language*, 29(3), 320–335. <https://doi.org/10.1111/mila.12053>
- Dehaene, S., Sprenger-Charolles, L., Ziegler, J., Ramus, F., & Fayol, M. (2019). *Pourquoi des évaluations en CP-CE1?*. Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale.
- Delgado Rocha, B. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo del título de Maestro en Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública de Nicaragua. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-15. Doi:10.15517/aie.v20i2.41600
- Del Valle, M., & Mirón, R. (2017). *Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación de Guatemala.
- Del Valle Catalán, M. J. (2016). Assessing reading in the early grades in Guatemala. In UNESCO Institute of Statistics, *Understanding what works in oral reading assessments* (pp. 255–266). UNESCO Institute of Statistics. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/understanding-what-works-in-oral-reading-assessments-2016-en.pdf>



- Department of Education. (2023). *The reading framework*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/664f600c05e5fe28788fc437/The_reading_framework_.pdf
- Department of Education. (2025). *The writing framework*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/68bec95444fd43581bda1c86/The_writing_framework_092025.pdf
- Department of Basic Education, Republic of South Africa. (2020). *National framework for teaching reading in African languages in the foundation phase*. Department of Basic Education. <https://learning.vvob.org.za/download/dbe-national-framework-for-the-teaching-of-reading-in-african-languages-in-the-foundation-phase/>
- de Salles, J. F., & Correa, J. (2014). A produção escrita de histórias por crianças e sua relação com as habilidades de leitura e escrita de palavras/pseudopalavras. *Psicologia USP*, 25(2), 189-200. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564A20133813>
- Dinis da Costa, P., Rodrigues, M., Vera-Toscano, E., & Weber, A. (2014). *Education, adult skills and social outcomes: Empirical evidence from the Survey on Adult Skills (PIAAC 2013)* (Science and Policy Report No. EUR 26626 EN). Joint Research Centre, European Commission. <https://doi.org/10.2788/66192>
- Dixon, P., Schagen, I., & Seedhouse, P. (2011). The impact of an intervention on children's reading and spelling ability in low-income schools in India. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(4), 461-482. doi:10.1080/09243453.2011.625125
- Draper, K., & Spaul, N. (2013). Examining oral reading fluency among rural grade 5 English second language (ESL) learners in South Africa: An analysis of NEEDU 2013. *South African Journal of Childhood Education*, 5(2), 44-77. <https://doi.org/10.4102/sajce.v5i2.390>
- Dubeck, M. M., Jukes, M. C., Brooker, S. J., Drake, T. L., & Inyega, H. N. (2015). Designing a program of teacher professional development to support beginning reading acquisition in coastal Kenya. *International Journal of Educational Development*, 41, 88-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.022>
- Dubeck, M. M., & Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development*, 40, 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.004>
- Education Development Center. (2014). *2014 final evaluation report: Teachers' literacy knowledge, instructional practices, and their students' reading performance in PAQUED-supported schools in the Democratic Republic of Congo*. USAID <https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/PAQUED-final-evaluation-report-teacher-study.pdf>
- Ehm, J. H., Schmitterer, A. M. A., Nagler, T., & Lervåg, A. (2023). The underlying components of growth in decoding and reading comprehension: Findings from a 5-year longitudinal study of German-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 27(4), 311-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2164199>
- Ehri, L. C. (1989). The Development of Spelling Knowledge and Its Role in Reading Acquisition and Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356-365. <https://doi.org/10.1177/002221948902200606>
- Ehri, L. C. (2000). Learning To Read and Learning To Spell: Two Sides of a Coin. *Topics in Language Disorders* 20(3), 19-36. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00011363-200020030-00005>
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific studies of reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Elleman, A. M., Steacy, L. M., Gilbert, J. K., Cho, E., Miller, A. C., Coyne-Green, A., Pritchard, P., Fields, R. S., Schaeffer, S., & Compton, D. L. (2022). Exploring the role of knowledge in predicting reading and listening comprehension in fifth grade students. *Learning and Individual Differences*, 98, Article 102182. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102182>
- Elley, W. B. (2000). The potential of book floods for raising literacy levels. *International Review of Education*, 46, 233-255. <https://doi.org/10.1023/A:1004086618679>
- Ellis, N., & Cataldo, S. (1990). The role of spelling in learning to read. *Language and Education*, 4(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/09500789009541270>
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarten children from low socio-economic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184. doi: 10.11114/jets.v4i7.1565
- Escobar-Correa, P. (2025). *Aprendamos todos a leer: Experiencia de alfabetización inicial en Manizales, Colombia*. [Unpublished report] Provided to World Bank.
- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: Reports of the subgroups*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Eurydice. (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. doi: 10.2797/60196.
- Feng, X., Altarelli, I., Monzalvo, K., Ding, G., Ramus, F., Shu, H., Dehaene, S., Meng, X., & Dehaene-Lambertz, G. (2020). A universal reading network and its modulation by writing system and reading ability in French and Chinese children. *eLife*, 9, Article e54591. <https://doi.org/10.7554/eLife.54591>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2021). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/00144029211050860>
- Flaschen, K., Amjad, Z., Better, C., & Rinehart-Smit, K. (2024). *Improving teacher uptake of pedagogical best practices for foundational literacy and numeracy: Key behavioral barriers and tips to address them*. ideas42. https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2024/10/142-1498_BMGF_Syn-thesisReport_final.pdf
- Fleisch, B. (2023). Theory of Change and Theory of Education: Pedagogic and Curriculum Defects in Early Grade Reading Interventions in South Africa. *Education as Change*, 27(1). <https://doi.org/10.25159/1947-9417/13316>
- Flores Estrada, M.C. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-17. doi: 10.15517/aie.v20i2.41598
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español. *Psicología Educativa*, 25(2), 91 - 99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., Furgeson, J., Hayes, L., Henke, J., Justice, L., Keating, B., Lewis, W., Sattar, S., Streke, A., Wagner, R., & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade* (NCEE 2016-4008). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceGuide/wwc_foundationalreading_040717.pdf
- Friedland, A., Gilman, M., Johnson, M., & Demeke, A. (2017). Does reading-while-listening enhance students' reading fluency? Preliminary results from school experiments in rural Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 82-95 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137555.pdf>



- Friedlander, E. & Goldenberg, C. (2016). *Literacy Boost in Rwanda: Impact Evaluation of a 2-year Randomized Control Trial*. Stanford University. https://static1.squarespace.com/static/57ffc29c414fb543385340da/t/580b907f6b-8f5b0d54ca464a/1477152950891/Friedlander_Goldenberg_2016_Literacy-BoostInRwanda.pdf
- Gakidou, E., Cowling, K., Lozano, R., & Murray, C. J. (2010). Increased educational attainment and its effect on child mortality in 175 countries between 1970 and 2009: a systematic analysis. *The Lancet*, 376(9745), 959–974. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61257-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61257-3)
- Gibb, N. (2017, December 5). *Reading is the key to unlocking human potential* [Speech]. Policy Exchange, London, United Kingdom. <https://www.gov.uk/government/speeches/nick-gibb-reading-is-the-key-to-unlocking-human-potential>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 566–580. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.566
- Gibb, N., & Peal, R. (2025). *Reforming Lessons: Why English Schools Have Improved Since 2010 and How This Was Achieved*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003533474>
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Montgomery, J. K., Greenwood, C. R., Kimbrough Oller, D., Hansen, J. H. L., & Paul, T. D. (2017). Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 248–265. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0169
- Gillon, G. T. (2017). *Phonological Awareness: From Research to Practice* (2nd ed.). Guilford Press.
- Good, R. H., Simmons, D. C., & Smith, S. B. (1998). Effective academic interventions in the United States: Evaluating and enhancing the acquisition of early reading skills. *School Psychology Review*, 27(1), 45–56.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. doi: 10.1080/19388076709556976
- Goodman, K., & Goodman, Y. (1983). Reading and writing relationships: Pragmatic functions. *Language arts*, 60(5), 590–599. <https://doi.org/10.58680/la198326309>
- Gough, P. B. (1996). How children learn to read and why they fail. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/BF02648168>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Goulden, R., Nation, P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11(4), 341–363. <https://doi.org/10.1093/applin/11.4.341>
- Graham, S., Bollinger, A., Olson, C. B., D'Aoust, C., MacArthur, C. A., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012–4058). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide/17>
- Graham, K. M., & Eslami, Z. R. (2020). Does the simple view of writing explain L2 writing development? A meta-analysis. *Reading Psychology*, 41(5), 485–511. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1768989>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2019). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best practices in writing instruction* (3rd ed., pp. 3–28). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K.R. (2015). Formative Assessment and Writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4). <https://doi.org/10.1086/681947>
- Graham, J., & Kelly, S. (2018) *How Effective Are Early Grade Reading Interventions? A Review of the Evidence* (Policy Research Working Paper; No. 8292). World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/29127>
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279–304. <https://doi.org/10.1002/rq.194>
- Graves, M. F. (2006). Building a comprehensive vocabulary program. *New England Reading Association Journal*, 42(2), 1–7, 62.
- Gray, W. S. (1956). *The teaching of reading and writing: An international survey*. UNESCO; Scott, Foresman and Company.
- Grissmer, D., White, T., Buddin, R., Berends, M., Willingham, D., DeCoster, J., Duran, C., Hulleman, C., Murrah, W., & Evans, T. (2023). A kindergarten lottery evaluation of Core Knowledge Charter Schools: Should building general knowledge have a central role in educational and social science research and policy? (EdWorkingPaper: 23-755). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/nsbq-hb21>
- Grotlüsche, A., Mallows, D., Reder, S., & Sabatini, J. (2016). *Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy* (OECD Education Working Papers, No. 131). OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmx-en>
- Guardia, P. (2003). Relaciones Entre Habilidades de Alfabetización Emergente y la Lectura, Desde Nivel transición Mayor a Primero Básico. *Psyke*, 12(2). <https://ojs.uc.cl/index.php/psyke/article/view/20439>
- Guo, Q., Kim, Y.S., Liu, Y., Peng, Y., Sun, W., Yan, J., & Yang, L. (2023). Differential effects of a reading strategy intervention program for migrant children in migrant schools in China. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1066609>
- Haile, S. Z., & Mendisu, B. S. (2023). Early grade reading: the challenges that affect teachers' practice of phonological awareness: the case of Koorete language. *Education Research International*, 2023, Article 9527369. <https://doi.org/10.1155/2023/9527369>
- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. (2015). Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 115–134. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.991883>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607–668. <https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267–321. <https://doi.org/10.1007/s10887-012-9081-x>
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295–340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. (2017). *An Update to Compiled ORF Norms* (Technical No. 1701). Behavioral Research and Teaching, University of Oregon. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594994.pdf>
- Hassanein, E.E. A., Johnson, E. S., Alshaboul, Y. M., Ibrahim, S. R., & Megreya, A. M. (2021). Examining Factors That Predict Arabic Word Reading in First and Second Graders. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 51–66. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1907637>
- Hattan, C., Alexander, P. A., & Lupo, S. M. (2023). Leveraging What Students Know to Make Sense of Texts: What the Research Says About Prior Knowledge Activation. *Review of Educational Research*, 94(1), 73–111. <https://doi.org/10.3102/00346543221148478>
- Hennessy, N. L. (2021). *The reading comprehension blueprint: Helping students make meaning from text*. Brookes Publishing.
- Hernández-Valle, I., & Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Journal for the Study of Education and Development*, 24(3), 379–395. <https://doi.org/10.1174/021037001316949284>



- Hess, F. M. (2025, October). The southern surge in education. *National Review*. <https://www.nationalreview.com/magazine/2025/10/the-southern-surge-in-education/>
- Hoadley, U. (2024). How do structured pedagogy programmes affect reading instruction in African early grade classrooms? *International Journal of Educational Development*, 107, Article 103023. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103023>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading & Writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23(6), 572-577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>
- Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Lervåg, A., & Snowling, M. J. (2015). The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychological science*, 26(12), 1877-1886. <https://doi.org/10.1177/0956797615603702>
- Hsu, L. S.-J., Chan, K., & Ho, C. S.-H. (2023). Reading fluency as the bridge between decoding and reading comprehension in Chinese children. *Frontiers in Psychology*, 14, 1221396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1221396>
- Hwa, Y. Y., Kayton, H. L., & Kaffenberger, M. (2024). *Implementing structured pedagogy programmes at scale* (Synthesis brief. 2024/002). What Works Hub for Global Education. https://doi.org/10.35489/BSG-WhatWorksHubfor-GlobalEducation-RI_2024/002
- Hwang, H., & Duke, N.K. (2020). Content counts and motivation matters: Reading comprehension in third graders who are English learners. *AERA Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2332858419899075>
- International Labour Organization. (2024). *Transforming the teaching profession: Recommendations and summary of deliberations of the United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. International Labour Office.
- International Literacy Association. (2009). *Phonological awareness in early childhood literacy development: position statement and research brief*. International Literacy Association. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-phonological-awareness-early-childhood-literacy-development.pdf>
- Invernizzi, M. (2014). *PALS plus technical reference: Grades 1-8*. University of Virginia, Curry School of Education. https://assessmentkit.weebly.com/uploads/2/5/9/2/25921693/pals_plus_tech_ref_2014_b.pdf
- Jamaludin, K. A., Alias, N., Mohd Khir, R. J., DeWitt, D., & Kenayathula, H. B. (2016). The effectiveness of synthetic phonics in the development of early reading skills among struggling young ESL readers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 455-470. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1069749>
- Jeon, E.H., & Yamashita, J. (2024). A Review of Meta-Analyses of Correlation Coefficients on L2 Reading Comprehension. *Education Sciences*, 14(7), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci14070715>
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine*, 18(5), eArticle 1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Jervis, P., Coore-Hall, J., Pitchik, H. O., Arnold, C. D., Grantham-McGregor, S., Rubio-Codina, M., Baker-Henningham, H., Fernald, L. C. H., Hamadani, J., Smith, J. A., Trias, J., & Walker, S. P. (2023). The Reach Up Parenting Program, Child Development, and Maternal Depression: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 151(2), eArticle 2023060221D. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-060221D>
- Jeynes, W. H. (2007). A meta-analysis of the relationship between phonics instruction and minority elementary school student academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 151-166. doi: 10.1177/0013124507304128.
- Jhingran, D. (2009). Hundreds of home languages in the country and many in most classrooms: Coping with diversity in primary education in India. In A. K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 263-282). Multilingual Matters & Channel View Education. <https://doi.org/10.2307/ji.30945682.18>
- Jhingran, D. (2019). *Early Literacy and Multilingual Education in South Asia*. United Nations Children's Fund Regional Office for South Asia. <https://www.unicef.org/rosa/reports/early-literacy-and-multilingual-education-south-asia>
- Jiménez, J. E., & Guzmán, R. (2003). The Influence of Code-Oriented Versus Meaning-Oriented Approaches to Reading Instruction on Word Recognition in the Spanish Language. *International Journal of Psychology*, 38(2), 65-78. <https://doi.org/10.1080/00207590244000197>
- Jiménez, J. E. (2017). Early Grade Writing Assessment: An instrument model. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 491-503. <https://doi.org/10.1177/0022219416633127>
- Jiménez, J. E. (2019). *Early grade writing assessment: A report on development of an instrument* (Report No. ED/PLS/YLS/2018/04). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266277>
- Jiménez, J. E., de León, S. C., & Gutiérrez, N. (2021). *Piloting the response to intervention model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities*. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e30, 1-23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.25>
- Jiménez, J. E., & de León, S. C. (2023). *Cribado universal en población escolar panameña: Lectura, escritura y matemáticas / Universal screening in Panamanian school population: Reading, writing and math*. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1-26. <https://doi.org/10.32457/ejep.2023.21>
- Joddar, P. (2018). *Literacy Program-Demonstration Approach under Scaling up Early Reading Intervention (SERI) funded by USAID: 2018 Evaluation Report for Chhattisgarh and Uttarakhand*. USAID, Room to Read. <https://www.roomtoread.org/media/g1peakr2/2018-india-literacy-impact-evaluation-on-seri-partnership-approach.pdf>
- Jukes, M. C. H., Turner, E. L., Dubeck, M. M., Halliday, K. E., Inyega, H. N., Wolf, S., Simmons Zuilkowski, S., & Brooker, S. J. (2017). Improving literacy instruction in Kenya through teacher professional development and text messages support: A cluster randomized trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(3), 449-481. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1221487>
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K., & Yousafzai, A. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 18(5), e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Justi, C. N. G., & Roazzi, A. (2012). A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no Português brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 605-614.
- Kaefer, T. (2020). When did you learn it? How background knowledge impacts attention and comprehension in read-aloud activities. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S173-S183. <https://doi.org/10.1002/rq.344>
- Keaveney, E., Fierros, C., Rigaux, A., & Menendez, A. (2021). *Tusome External Evaluation: Endline Report*. USAID/Kenya and East Africa. <https://www.norc.org/content/dam/norc-org/pdfs/PA00XVBP.pdf>
- Kim, J. S. (2008) Research and the reading wars. *The Phi Delta Kappan*, 89(5), 372-375. <https://doi.org/10.1177/003172170808900514>
- Kim, Y. S. G (2020). *Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations*. In R. Alves, T. Limpo, & M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 11-34). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9>
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Relyea, J. E., Gilbert, J. B., Scherer, E., Fitzgerald, J., Mosher, D., & McIntyre, J. (2023). A longitudinal randomized trial of a sustained content literacy intervention from first to second grade: Transfer effects on students' reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 73-98. <https://doi.org/10.1037/edu0000751>



- Kim, J. S., Relyea, J. E., Burkhauser, M. A., Scherer, E., & Rich, P. (2021). Improving elementary grade students' science and social studies vocabulary knowledge depth, reading comprehension, and argumentative writing: A conceptual replication. *Educational Psychology Review*, 33, 1935–1964. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09609-6>
- Kim, Y. S. G., Boyle, H. N., Zuilkowski, S. S., & Nakamura, P. (2016). *Landscape Report on Early Grade Literacy*. USAID <https://allchildrenreading.org/wp-content/uploads/2019/07/USAID-Landscape-Report-on-Early-Grade-Literacy.pdf>
- Kim, Y. S. G., Lee, H., & Zuilkowski, S. S. (2019). Impact of literacy interventions on reading skills in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *Child Development*, 91(2), 638–660. <https://doi.org/10.1111/cdev.13204>
- Kim, Y. S. G., & Piper, B. (2019). Component skills of reading and their structural relations: Evidence from three sub-Saharan African languages with transparent orthographies. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 326–348. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9817.12271>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Knauer, H. A., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F., & Fernald, L. C. H. (2020). Enhancing young children's language acquisition through parent–child book-sharing: A randomized trial in rural Kenya. *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1), 179–190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.002>
- Koda, K. (2017). Learning to read Japanese. In L. Verhoeven, & C. Perfetti (Eds.), *Learning to Read Across Languages and Writing Systems*. Cambridge University Press.
- Koyuncu, S. (2024). *Interaction Matters!: Classroom interaction and pedagogical practices in Finnish early second language education* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. Helsinki yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/587565>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Laitin, D.D., Ramachandran, R., & Walter, S. L. (2019). The legacy of colonial language policies and their impact on student learning: Evidence from an experimental program in Cameroon. *Economic Development and Cultural Change*, 68(1), 239–272. <https://doi.org/10.1086/700617>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of educational psychology*, 100(1), 150–161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Lewis, D. (2009). How reading can reduce stress. Galaxy Stress Research, MindLab International, University of Sussex.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lillard, A. S., Loeb, D., Berg, J., Escueta, M., Manship, K., Hauser, A., & Daggett, E. (2025). A national randomized controlled trial of the impact of public Montessori preschool at the end of kindergarten. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 122(43). <https://doi.org/10.1073/pnas.2506130122>
- Lippmann, I. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la lectoescritura inicial en el programa de profesorado especializado en Educación Primaria de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG). *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1–28. doi: 10.15517/aie.v20i2.41591
- Liswaniso, B. L., & Pretorius, E. J. (2022). The effects of a catch-up reading intervention for Grade 5 learners and teachers. *Per Linguam*, 38(1), 1–26. <https://doi.org/10.5785/38-1-1010>
- Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of Children's Skills and Abilities Linked to Later Outcomes in Reading, Writing and Spelling. In National Early Literacy Panel (Ed.), *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Lyon, G. R. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55(6), 14–18. <https://www.ascd.org/el/articles/why-reading-is-not-a-natural-process>
- Majerowicz, S., & Montero, R. (2018). Can teaching be taught? Experimental evidence from a teacher coaching program in Peru. *Job Market Paper*, 1–54. <https://scholar.harvard.edu/files/smajerowicz/files/coaching.pdf>
- Major, L., Francis, G. A., & Tsapali, M. (2021). The effectiveness of technology-supported personalised learning in low- and middle-income countries: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 1935–1964. <https://doi.org/10.1111/bjet.13116>
- Makaure, P., & Wilsenach, C. (2023). Explaining variation in reading comprehension in Northern Sotho-English bilingual readers: A simple view of reading perspective on longitudinal data. *Reading Psychology*, 45(2), 143–177. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2276444>
- Maki, K. E., & Hammerschmidt-Snidarich, S. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *Journal of School Psychology*, 92, 148–165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.008>
- Malawi Institute of Education. (2017a). *English teacher's guide for Standard 2*. <https://shared.rti.org/content/malawi-national-reading-programme-teachers-guide-english-std2>
- Malawi Institute of Education. (2017b). *English teacher's guide for Standard 4*. <https://shared.rti.org/content/malawi-national-reading-programme-teachers-guide-english-standard-4>
- Malda, M., Nel, C., & van de Vijver, F.J.R. (2014). The road to reading for South African learners: the role of orthographic depth. *Learning and Individual Differences*, 30, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.008>
- Manu, A., Ewerling, F., Barros, A. J., & Victora, C. G. (2019). Association between availability of children's book and the literacy-numeracy skills of children aged 36 to 59 months: secondary analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys covering 35 countries. *Journal of global health*, 9(1), Article 010403. <https://doi.org/10.7189/jogh.09.010403>
- Marques de Souza, J. G., Weissheimer, J., & Buchweitz, A. (2022). Well played! Promoting phonemic awareness training using EdTech — GraphoGame Brazil — during the COVID-19 pandemic. *Brain Sciences*, 12(11), 1494. <https://doi.org/10.3390/brainsci12111494>
- Martínez, M., Rosas, R., Escobar, J., Ramírez, M., & Pérez, E. (2022). GraphoGame intervention as a tool for early diagnosis of reading difficulties in Spanish-speaking children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(1), 16–38. <https://doi.org/10.1177/02656590221139232>
- Martins, P. (2024, November 29). No Ceará, 78,8% dos municípios cumprem meta do Ideb para anos iniciais do ensino fundamental em 2023. *Ceará Governo do Estado*. <https://www.ceara.gov.br/2024/11/29/no-ceara-788-dos-municipios-cumprem-meta-do-ideb-para-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-em-2023/>
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, 80(3), 300–335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- McCarthy, K. S., Guerrero, T. A., Kent, K. M., Allen, L. K., McNamara, D. S., Chao, S. F., Steinberg, J., O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2018). Comprehension in a Scenario-Based Assessment: Domain and Topic-Specific Background Knowledge. *Discourse Processes*, 55(5–6), 510–524. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2018.1460159>
- McEwan, P. J. (2015). Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353–394. <https://doi.org/10.3102/0034654314553127>
- Mejía, J. (2021). *Structured pedagogy - Guide 1: Government leadership and program adoption* (Structured Pedagogy Guide No. 1). Science of Teaching. https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2024/12/1_Gov-Leadership-Program-Adoption.pdf



- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Menendez, A., Hoadley, U., & Solovyeva, A. (2021). *Read Liberia Endline Evaluation Report*. USAID. <https://www.norc.org/content/dam/norc-org/pdf/2024/read-liberia-endline-report.pdf>
- Mesmer, H. A. E., & Griffith, P. L. (2005). Everybody's selling it—But just what is explicit, systematic phonics instruction? *The Reading Teacher*, 59(4), 366–376. <https://doi.org/10.1598/rt.59.4.6>
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M., & Saavedra, A. (2021). Relationships between phonological awareness and reading in Spanish. *Language Learning*, 72(1), 113–157. <https://doi.org/10.1111/lang.12471>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2006). *Apprendre à lire: Le rôle des compétences langagières*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2025, octobre). *Les évaluations nationales de sixième*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/2304/les-evaluations-nationales-de-sixieme>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). *Apprendre à lire: Du décodage à la compréhension*. Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.
- Ministério da Educação. (2021). *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)*. Ministério da Educação & Secretaria de Alfabetização. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf-arq/RENABE_web.pdf
- Ministério da Educação. (2024, August 14). *Ideb: Ceará avança nos anos iniciais do ensino fundamental*. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/ideb-ceara-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2022). *Planes y programas de educación primaria comunitaria vocacional – 2023* [Curricular plan]. <https://web.ddechuquisaca.gob.bo/wp-content/uploads/2023/01/Planes-y-programas-Nivel-Primaria-2023.pdf>
- Ministry of Education of Malawi & Imagine Worldwide. (2024, November 13). *BEFIT year 1: Research Technical Report - Executive Summary*. <https://www.imagineworldwide.org/wp-content/uploads/BEFIT-Year-1-ExecSum-and-Tables-13-November-2024.pdf>
- Moats, L.C. (2022). *How children learn to read: toward evidence-aligned lesson planning*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099620103312232824/pdf/P1742520c2213e0a00a7410990dbb0a2daa.pdf>
- Mohohlwane, N., Wills, G., & Ardington, C. (2022). A review of recent efforts to benchmark early reading skills in south African languages. In Spaul, N. & Pretorius, E (Eds.), *Early Grade Reading in South Africa* (pp. 83-108). Oxford University Press.
- Mohohlwane, N., Taylor, S., Cilliers, J., & Fleisch, B. (2023). Reading skills transfer best from home language to a second language: Policy lessons from two field experiments in South Africa. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 17(4), 687–710. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2279123>
- Morris, D., & Perney, J. (1984). Developmental Spelling as a Predictor of First-Grade Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 84(4), 441–457. <https://doi.org/10.1086/461375>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International results in reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016a). *PIRLS 2016: Classroom instruction – Instruction time on language and reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Retrieved from <https://pirls2016.org/pirls/classroom-instruction/instruction-time-on-language-and-reading/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016b). *PIRLS 2016: Classroom instruction – Computers for reading lessons*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Retrieved from <https://pirls2016.org/pirls/classroom-instruction/computers-for-reading-lessons/>
- Muñoz, K., Valenzuela, M. F., & Orellana, P. (2018). Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research*, 89, 47–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.003>
- Muralidharan, K., & Singh, A. (2022). Improving public sector management at scale? Experimental evidence on school governance in India. *American Economic Review*, 112(8), 2543–2594. <https://doi.org/10.1257/aer.20191210>
- Muralidharan, K., Singh, A., & Ganimian, A. J. (2019). Disrupting education? Experimental evidence on technology-aided instruction in India. *American Economic Review*, 109(4), 1426–1460. <https://doi.org/10.1257/aer.20171112>
- Mutalini, S. M., Omulando, C., & Barasa, P. L. (2023). Effect of pre-reading activities on learners' performance in reading comprehension in Kenyan secondary schools. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 7(10), 412–421. doi: 10.36348/jaep.2023.v07i10.007
- Mutema, F., & Pretorius, E. J. (2024). Does it matter if some learners read slowly? Exploring relationships between reading comprehension and oral reading fluency. *South African Journal of Childhood Education*, 14(1), a1518. <https://doi.org/10.4102/sajce.v14i1.1518>
- Nag, S. (2017). Learning to read Kannada and other languages of South Asia. In L. Verhoeven, & C. Perfetti (Eds.), *Learning to Read Across Languages and Writing Systems*. Cambridge University Press.
- Nag, S. (2025). Literacy and its acquisition in Kannada. In R. Amritavalli & B. Narasimhan (Eds.), *The Oxford handbook of Dravidian languages* (online ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197610411.013.29>
- Nag, S., Snowling, M. J., & Asfaha, Y. M. (2016). Classroom literacy practices in low- and middle-income countries: An interpretative synthesis of ethnographic studies. *Oxford Review of Education*, 42(1), 36–54. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1135115>
- Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., Snowling, M., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2024). Home learning environments and children's language and literacy skills: A meta-analytic review of studies conducted in low- and middle-income countries. *Psychological Bulletin*, 150(2), 132–153. <https://doi.org/10.1037/bul0000417>
- Nakamura, P. R. (2023). *Words fail learners again and again: Unpacking the evidence base on language of instruction and foundational literacy in low- and middle-income countries*. [Conference presentation]. 7th UNESCO International Conference on Language and Education, Bangkok, Thailand. https://www.youtube.com/watch?v=9HZbF_xHlc
- Nakamura, P., Molotsky, A., Castro Zarzur, R., Ranjit, V., Haddad, Y., & De Hoop, T. (2023). Language of instruction in schools in low- and middle-income countries: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(4), Article e1351. <https://doi.org/10.1002/cl2.1351>
- National Curriculum Development Centre. (2018). *P4 English teacher's guide*. Ministry of Education and Sports, Uganda. https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/P4_English_Teacher%27s%20Guide_Final.pdf
- National Curriculum Development Centre. (2018). *The Nile English course: Learner's book 5* (Revised ed.). National Curriculum Development Centre.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy. <https://iincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. M. (2016). Improving low-income pre-schoolers' word and world knowledge: the effects of content-rich instruction. *The Elementary School Journal*, 116(4). <https://doi.org/10.1086/686463>
- Ngware, M. W., Hungi, N., Wekulo, P., Mutisya, M., Faye, C., Njagi, J., Muhia, N., Wambiya, E., Donfouet, H., & Oduor, C. (2018). *Impact evaluation of Tayari school readiness program in Kenya* [Endline report, short version]. African Population and Health Research Center. https://aphrc.org/wp-content/uploads/2019/07/Kenya_ECDE_ImpactEvaluation_TayariFINAL_20022019.pdf



- Nishanimut, S. P., Johnston, R. S., Joshi, R. M., Thomas, P. J., & Padakannaya, P. (2013). Effect of synthetic phonics instruction on literacy skills in an ESL setting. *Learning and Individual Differences*, 27, 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.007>
- NORC. (2020). *Uganda performance and impact evaluation for literacy achievement and retention activity (LARA): Midterm impact and final performance evaluation report* (Contract No.: AID-617-C-16-00003). USAID/Uganda. https://www.norc.org/content/dam/norc-org/documents/standard-projects-pdf/LARA%20P%20and%20IE_Midterm%20IE%20and%20Final%20PE%20Report.pdf
- Nores, M., Vazquez, C., Gustafsson-Wright, E., Osborne, S., Cuartas, J., Lambiris, M. J., McCoy, D. C., López-Boo, F., Behrman, J. R., Bernal, R., Draper, C. E., Okely, A. D., Tremblay, M. S., Yousafzai, A. K., Lombardi, J., & Fink, G. (2024). The cost of not investing in the next 1,000 days: Implications for policy and practice. *The Lancet*, 404(10467), 2117-2130. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(24\)01390-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)01390-4)
- Ntuli, D., & Pretorius, E. J. (2005). Laying foundations for academic language competence: The effects of storybook reading on Zulu language, literacy and discourse development. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 23(1), 91-109. <http://dx.doi.org/10.2989/16073610509486376>
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31-46. <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>
- OECD. (2023). *What can we learn from the PISA reading-fluency test?* (PISA in Focus No. 126). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c698b19a-en>
- Olagbaju, O., & Olaniyi, O. O. (2023). Explicit and differentiated phonics instruction on pupils' literacy skills in Gambian lower basic schools. *Asian journal of education and social studies*, 44(2), 20-30. doi:10.9734/AJESS/2023/v44i2958
- Olalla, C. E. S., Sato, C. M., Valle Lisboa, J. C., Macedo, E. C., Carthery-Goulart, M. T., Dehaene, S., Lukasova, K., & Potier Watkins, C. (2025). Bridging the gap in Brazilian literacy: Kalulu Phonics provides gains in 1st grade reading. *Reading Research Quarterly*, 60(4), e70044. <https://doi.org/10.1002/rq.70044>
- Oliveira Costa, L., Oliveira Ferreira Loureiro, A., & da Silva Sales, R. (2009). *Uma análise do analfabetismo, fluxo e desempenho dos estudantes do ensino fundamental no estado do Ceará* (Texto para discussão, Nº 67). Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/02/TD_67.pdf
- onebillion. (n.d.). *onecourse*. <https://onebillion.org/onecourse/>
- Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.008>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Pacheco, M. B., Daniel, S. M., & Pray, L. C. (2017). Scaffolding practice: Supporting emerging bilinguals' academic language use in two classroom communities. *Language Arts*, 95(2), 63-76. <http://www.jstor.org/stable/44809940>
- Pallante, D. H., & Kim, Y. S. (2012). The effect of a multicomponent literacy instruction model on literacy growth for kindergartners and first-grade students in Chile. *International journal of psychology*, 48(5), 747-761. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.719628>
- Palmiter, L. (2022). *Mississippi Rising: How the Last Became First in Literacy Growth*. Full Circle Press.
- Palombo, A. L., & Cuadro, A. (2023). El Método Sophia para el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. In L. Sequi Muñoz & R. A. Villavicencio Martínez (Eds.), *Lectoescritura y Psicopedagogía en Iberoamérica* (pp. 123-145).
- Palombo, A. L., Cuadro, A., & Ball, D. C. (2024). Programa de intervención para la mejora de la ortografía en palabras regladas y arbitradas en escolares. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(3). <https://doi.org/10.7764/pel.61.3.2024.8>
- Parpucu, N., & Yıldız, T. G. (2024). Effects of a phonological awareness professional development program on preschool teachers and children. *Education and Science*, 49(217), 45-67. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.12112>
- Patel, P., Torppa, M., Aro, M., Richardson, U., & Lyytinen, H. (2018). GraphoLearn India: The effectiveness of a computer-assisted reading intervention in supporting struggling readers of English. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01045>
- Patel, P., Torppa, M., Aro, M., Richardson, U., & Lyytinen, H. (2022). Assessing the effectiveness of a game-based phonics intervention for first and second grade English language learners in India: A randomized controlled trial. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 76-89. <https://doi.org/10.1111/jcal.12592>
- Peak, C. (2025, August 27). New reading laws sweep the nation following Sold a Story. *APM Reports*. <https://www.apmreports.org/story/2025/08/27/legislators-reading-laws-sold-a-story>
- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2023). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(2), 228-267. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Perfetti, C. A., Cao, F., & Booth, J. (2013). Specialization and universals in the development of reading skill: How Chinese research informs a universal science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689786>
- Perfetti, C., & Harris, L. (2017) Learning to read in English. In L. Verhoeven, & C. Perfetti (Eds.), *Learning to read across languages and writing systems*. Cambridge University Press.
- Pflepsen, A. A., Gove, A. K., Warrick, R. D., Yusuf, M. B., & Bello, B. I. (2016). Real life lessons in literacy assessment: The case of the early grade reading assessment in Nigeria. In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual review of comparative and international education 2016* (pp. 129-145). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030011>
- Pfost, M. (2015). Children's phonological awareness as a predictor of reading and spelling: A systematic review of longitudinal research in German-speaking countries. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(3), 123-138. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000141>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Piper, B., & Benveniste, L. (2024, October 4). It's time to consider the teacher's perspective: Towards a theory of pedagogical change. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/education/its-time-to-consider-the-teachers-perspective>
- Piper, B., & Dubeck, M. (2024). Responding to the learning crisis: Structured pedagogy in sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 109, Article 103095. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103095>
- Piper, B., & Korda, M. (2011). *EGRA Plus: Liberia. Program evaluation report*. RTI International. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516080.pdf>
- Piper, B., Ralaingita, W., Mejía, J., Dubeck, M. M., DeStefano, J., Stern, J., Jordan, R., & Sitabkhan, Y. (2021). *Structured pedagogy: Overview of How-To Guide Series*. Science of Teaching. https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2024/12/0_Introduction-to-Structured-Pedagogy.pdf
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Kwayumba, D., & Oyanga, A. (2018). Examining the secondary effects of mother-tongue literacy instruction in Kenya: Impacts on student learning in English, Kiswahili, and mathematics. *International Journal of Educational Development*, 59, 110-127. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.002>
- Piper, B., Simmons Zuilkowski, S., & Ong'ele, S. (2016b). Implementing mother tongue instruction in the real world: Results from a medium-scale randomized controlled trial in Kenya. *Comparative Education Review*, 60(4), 776-807. <https://doi.org/10.1086/688493>
- Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., & Betts, K. (2018b). *Effectiveness of teachers' guides in the Global South: Scripting, learning outcomes, and classroom utilization* (Publication No. OP-0053-1805). RTI Press. <https://www.rti.org/rti-press-publication/teachers-guides-global-south/fulltext.pdf>



- PIRLS. (2021). *Results and context for learning*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://pirls2021.org/results/>
- Pitchford, N. J., & Levesque, K. A. (2024). *Onecourse evidence synthesis: Generation and synthesis of evidence for the efficacy of onecourse technology to enhance foundational learning by diverse groups of children in different contexts worldwide*. Imagine Worldwide. https://www.imagineworldwide.org/wp-content/uploads/Imagine_Research-Summary_Dec2024_V4.pdf
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Porta, M.E., Ramirez, G., & Dickinson, D.K. (2021). Effects of a kindergarten phonological awareness intervention on grade one reading achievement among Spanish-speaking children from low-income families. *Revista Signos*, 54(106), 409-437. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200409>.
- Pouzevara, S., Costello, M., & Banda, O. (2013). *ABE/ LINK Malawi teacher professional development support (MTPDS): Malawi reading intervention: Early grade reading assessment (EGRA) final assessment—2012*. Creative Associates international. <https://static1.squarespace.com/static/5cb1f6beaad34703fcc968c/t/606b513c6fa20a037ea21725/1617645885647/Malawi+intervention+report.pdf>
- Prabhu, S., Venkatasubban, V., Bhat, J. S., & Somashekara, H. S. (2024). Phonological awareness and word decoding skills in the early readers of Kannada. *Indian Journal of Psychological Medicine*. <https://doi.org/10.1177/02537176241252704>
- Pretorius, E. J. (2019). Getting it right from the start: Early reading instruction in African languages. In N. Spaul & J. Comings (Eds.), *Improving early literacy outcomes: Curriculum, teaching, and assessment* (pp. 63-80). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004402379_004
- Pretorius, E. J., & Machet, M. P. (2008). The impact of storybook reading on emergent literacy: Evidence from poor rural areas in KwaZulu-Natal, South Africa. *Mousaion*, 26(2), 206-234.
- Pretorius, E. J. & Spaul, N. (2016). Exploring relationships between oral reading fluency and reading comprehension amongst English second language readers in South Africa. *Reading and Writing*, 29(7), 1449-1471. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9645-9>
- Pritchett, L., & Beatty, A. (2012). *The negative consequences of overambitious curricula in developing countries* (CGD Working Paper 293). Center for Global Development. <http://www.cgdev.org/content/publications/detail/1426129>
- Protopapas, A. (2017). Learning to read in Greek. In L. Verhoeven, & C. Perfetti (Eds.), *Learning to read across languages and writing systems*. Cambridge University Press.
- Ralaingita, W. (2021). *Structured pedagogy - Guide 6: Teacher professional development: Ongoing teacher support* (Structured Pedagogy Guide No. 1). Science of Teaching. https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2024/12/6_Teacher-Professional-Dev-Ongoing-Teacher-Support.pdf
- Ralaingita, W., Trudell, B., Dubeck, M. M., Piper, B. & Norman, J. (2021). *Practical language choices for improving foundational literacy & numeracy in sub-Saharan Africa*. Science of Teaching. <https://scienceofteaching.site/wp-content/uploads/2022/11/Practical-Language-Choices-for-Improving-Foundational-Literacy-Numeracy-in-sub-Saharan-Africa-HTG.pdf>
- Ramachandran, R. (2017). Language use in education and human capital formation: Evidence from the Ethiopian educational reform. *World Development*, 98, 195-213. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.04.029>
- Raman, Z. U., & Iqbal, Z. (2019). Relationship of breadth and depth of vocabulary knowledge and reading comprehension in learning English. *Bulletin of Information and Research*, 41(3), 89-100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244647.pdf>
- Rao, N., Richards, B., Sun, J., Weber, A., & Sincovich, A. (2019). Early childhood education and child development in four countries in East Asia and the Pacific. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 169-181. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.08.011>
- Rastle, K. (2024, November 12). *Has the phonics screen improved children's reading?* RASTLE Lab. <https://www.rastlelab.com/post/has-the-phonics-screen-improved-children-s-reading>
- Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16–20. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.16>
- Rehfeld, D. M., Kirkpatrick, M., O'Guinn, N., & Renbarger, R. (2022). A meta-analysis of phonemic awareness instruction provided to children suspected of having a reading disability. *Language, speech, and hearing services in schools*, 53(4), 1177–1201. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00160
- Relyea, J. E., & Hwang, H. (2025). Transactional development of science and mathematics knowledge and reading proficiency for multilingual students across languages of instruction. *Developmental Psychology*, 61(3), 495-512. <https://doi.org/10.1037/dev0001858>
- Relyea, J. E., Kim, J. S., Rich, P., & Fitzgerald, J. (2024). Effects of tier 1 content literacy intervention on early-grade English learners' reading and writing: Exploring the mediating roles of domain-specific vocabulary and oral language proficiency. *Journal of Educational Psychology*, 116(7), 1172–1195. <https://doi.org/10.1037/edu0000882>
- Rey-Guerra, C., Maldonado-Carreño, C., Ponguta, L. A., Nieto, A. M., & Yoshikawa, H. (2022). Family engagement in early learning opportunities at home and in early childhood education centers in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.08.002>
- Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C.G., Sallese, M.R. & Fogarty, M. (2022). Phonemic awareness: A meta-analysis for planning effective instruction. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1259 -1289. <https://doi.org/10.1002/rrq.473>
- Ripoll, J. C., Gómez-Merino, N., & Ávila, V. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir*. Ediciones SM.
- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, 24(7), 1301-1308. <https://doi.org/10.1177/0956797612466268>
- Rodrigues da Cruz Boari, L., & Crawford, M.F. (2022). *The science of reading in practice: An analysis of instructional materials for literacy in selected states and municipalities in Brazil* (English). World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099055004252210467>
- Rodríguez, C., Jiménez, J. E., & Balade, M. (2025). The impact of oral language and transcription skills on early writing production in kindergartners: Productivity and quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 68, 123–135.
- Rodriguez-Segura, D., Sullivan, T., Lu., P., Nezhose, T., & Mullane, M. (2023). *Can data-informed management and structured pedagogy improve learning? Evidence from public schools in Rwanda*. Africa Evidence Network. <https://africaevidencenetwork.org/wp-content/uploads/2025/02/Can-Data-Informed-Management-and-Structured-Pedagogy-Improve-Learning.pdf>
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G., & Snow, C. E. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: Predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento Educativo*, 58(2). <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.4>
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading: Final report*. Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf>
- Rowe, K., & National Inquiry into the Teaching of Literacy (Australia) (2005). *Teaching reading: Report and recommendations*. Department of Education, Science and Training. https://research.acer.edu.au/tli_misc/5/
- Royer, J. M., Abadzi, H., & Kinda, J. (2004). The impact of phonological-awareness and rapid-reading training on the reading skills of adolescent and adult neoliterates. *International Review of Education*, 50, 53–71. <https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018225.82766.c6>
- RTI International. (2018). *Early Grade Reading (EGR): Time-on-task study report* (Contract No. AID-294-C-17-00006). USAID/West Bank and Gaza. https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/USAID%20West%20Bank%20Early%20Grade%20Reading%20Time%20on%20Task%20Study%20English%202018_0.pdf



- RTI International. (2023). *Uzbekistan education for excellence program early grade reading and mathematics endline impact evaluation report* (Cooperative Agreement No. 72011519CA00004). RTI International. https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/EGRA_EGMA%20endline%20report.pdf?cytSgaB2wAC8XlWdm4kmiXYDLZqtBDU2
- Rueckl, J. G., Paz-Alonso, P. M., Molfese, P. J., Kuo, W., Bick, A., Frost, S. J., Hancock, R., Wu, D. H., Mencl, W. E., Duñabeitia, J. A., Lee, J., Oliver, M., Zevin, J. D., Hoeft, F., Carreiras, M., Tzeng, O. J. L., Pugh, K. R., & Frost, R. (2015). Universal brain signature of proficient reading: Evidence from four contrasting languages. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(50), 15510–15515. <https://doi.org/10.1073/pnas.1509321112>
- Sampa, F. K., Ojanen, E., Westerholm, J., Ketonen, R., & Lyytinen, H. (2018). Literacy programs efficacy for developing children's early reading skills in familiar language in Zambia. *Journal of Psychology in Africa*, 28(2), 128-135. <https://doi.org/10.1080/14330237.2018.1435050>
- Sánchez-Vincitore, L. V., Mencía-Ripley, A., Veras, C., & Ruiz-Matuk, C. B. (2023). External validity of a reading intervention for primary education as shown in Dominican sixth grade students performance on the National Diagnostic Evaluation. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 28–45.
- Sandefur, J., Alvares de Azevedo, T., Ju, X., & Le, T. (2023). *Phonics and foreign aid: Can America teach the world to read?* (CGD Working Paper No. 668). Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/WP668-USAID%20reading%20evals-LJ-1a.pdf>
- Santibañez, L. (2016). The indigenous achievement gap in Mexico: The role of teacher policy under intercultural bilingual education. *International Journal of Educational Development*, 47, 63–75. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.015>
- Santos, A. A. A. (2009). *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. Casa do Psicólogo.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). Guilford Press. <https://johnbald.typepad.com/files/handbookearlylit.pdf>
- Schady, N., Behrman, J., Araujo, M. C., Azuero, R., Bernal, R., Bravo, D., Lopez-Boo, F., Macours, K., Marshall, D., Paxson, C., & Vakis, R. (2015). Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries. *Journal of Human Resources*, 50(2), 446-463. <https://doi.org/10.3368/jhr.50.2.446>
- Schaefer, M., & Kotzé, J. (2019). Early reading skills related to Grade 1 English Second Language literacy in rural South African schools. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.644>
- Schaffler, D., Nel, M., & Booyesen, R. (2019). Exploring South African foundation phase teachers' understanding, skills and training needs in the teaching of phonological awareness. *The Language Learning Journal*, 49(5), 554-567. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1655585>
- Scheepers, M., Geertsema, S., le Roux, M., & Graham, M. (2021). Phonological awareness and learning to read in Afrikaans: The role of working memory. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.947>
- Sedita, J. (2023). *The Writing Rope: A Framework for Explicit Writing Instruction in All Subjects*. Brookes Publishing.
- Seidenberg, M. (2017). *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why so Many Can't, and What Can Be Done about It*. Basic Books.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., & COST Action A8 Network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Shafiq, M. N., Devercelli, A., & Valerio, A. (2018). Are there long-term benefits from early childhood education in low- and middle-income countries? *Education Policy Analysis Archives*, 26(122), 1–24. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3239>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, & U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>
- Shanahan, T. E., (2022). *How to Provide Effective Reading Instruction (English). Tools for Improving Reading*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099620103312223967/P17425203c5a110520a-5c3004086a91b687>
- Shapiro, A. (2004). How including prior knowledge as a subject variable may change outcomes of learning research. *American Education Research Journal*, 41(1), 159-189. <https://doi.org/10.3102/00028312041001159>
- Share, D. L. (2011). On the role of phonology in reading acquisition: The self-teaching hypothesis. In S. A. Brady, D. Braze, & C. A. Fowler (Eds.), *Explaining individual differences in reading: Theory and evidence* (pp. 45-68). Psychology Press.
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309–1324. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1309>
- Silva-Maceda, G., & Camarillo-Salazar, B. F. (2021). Reading comprehension gains in a differentiated reading intervention in Spanish based on the Simple View. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(1), 19-41. <https://doi.org/10.1177/0265659020967985>
- Sitabkhan, Y., Rakhmatov, T., Dubeck, M., Burkholder, G., & Tukhtabaeva, Z. (2025). Moving beyond foundational skills: Insights from Uzbekistan. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09718-y>
- Smail, L., Mahmoud, G., & Adel, D. (2025). The role of morphological awareness and orthographic awareness in reading comprehension in Arabic: Do reading fluency and working memory count? *Reading Psychology*, 46(1), 1–42. <https://doi.org/10.1080/02702711.2024.2405472>
- Smith, F. (1971, November). *Overloading the competent reader* [Conference presentation]. 61st Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, Las Vegas, NV, United States.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Spaull, N., Pretorius, E., & Mohohlwane, N. (2020). Investigating the comprehension iceberg: Developing empirical benchmarks for early-grade reading in agglutinating African languages. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.773>
- Spencer, M., & Wagner, R. K. (2018). The comprehension problems of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Review of educational research*, 88(3), 366-400. <https://doi.org/10.3102/0034654317749187>
- Spörer, N., & Schünemann, N. (2014). Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning and Instruction*, 33, 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.002>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Stainthorp, R. (2020) A national intervention in teaching phonics: a case study from England. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37 (2). pp. 114-122. ISSN 2059- 0776 doi: 10.1017/edp.2020.14 Available at <https://centaur.reading.ac.uk/93935/>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406.



- Stanovich, K. E. (1993). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 280-291.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Stern, J. M. B., Abdelgawad, A., Fayaud, P., & Al-Jundi, R. (2019). *Early grade reading and mathematics initiative: Endline survey report*. USAID/Jordan. https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/Jordan%20RAMP%20Endline%20Report_Final.pdf
- Stern, J. M. B., Dubeck, M. M., & Dick, A. (2018). Using Early Grade Reading Assessment (EGRA) data for targeted instructional support: Learning profiles and instructional needs in Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 61, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.12.003>
- Stern, J. M. B., Jukes, M. C. H., Cilliers, J., Fleisch, B., Taylor, S., & Mohohlwane, N. (2024). Persistence and emergence of literacy skills: Long-term impacts of an effective early grade reading intervention in South Africa. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/19345747.2024.2417288>
- Stern, J. M. B., Jukes, M. C. H., DeStefano, J., Mejia, J., Dubeck, P., Carrol, B., Jordan, R., Gatyuu, C., Nduku, T., Van Keuren, C., Punjabi, M., & Tufail, F. (2023). *Learning at scale: Final report*. RTI International. <https://learningat-scale.net/wp-content/uploads/2023/10/Learning-at-Scale-Final-Report-.pdf>
- Stewart, A. A., & Swanson, E. (2019). *Turn and talk: An evidence-based practice. Teacher's guide*. The Meadows Center for Preventing Educational Risk. https://meadowscenter.org/wp-content/uploads/2022/04/TurnAndTalk_TeacherGuide1.pdf
- Stromquist, N. P. (2005). *The political benefits of adult literacy*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146187>
- Suárez, N., Sánchez, M., Jiménez, J. E., & Anguera, M. T. (2018). Is reading instruction evidence-based? Analyzing teaching practices using T-patterns. *Frontiers in Psychology*, 9, 1234.
- Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77-96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Swanson, E., Wanzek, J., Vaughn, S., Fall, A. M., Roberts, G., Hall, C., & Miller, V. L. (2016). Middle school reading comprehension and content learning intervention for below-average readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1072068>
- Tafa, E. (2008). Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), 162-170. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00492.x>
- Taha, H., Taha, H., & Shaheen, H. (2023). The effect of the linguistic status of text previewing in Arabic on the reading comprehension outcomes among second and sixth Grade native Arabs readers: A cross-sectional view. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(6), 2661-2676. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-10013-0>
- Taylor, S., Cilliers, J., Prinsloo, C., Fleisch, B., & Reddy, V. (2017). *The early grade reading study: Impact evaluation after two years. Technical report*. Department of Basic Education. <https://www.jet.org.za/projects/all-projects/printed/resources/language-and-literacy-resources-repository/egrs-technical-report-13-oct-2017.pdf@@display-file/file>
- Taylor, S., Cilliers, J., Prinsloo, C., Fleisch, B., & Reddy, V. (2019). *Improving early grade reading in South Africa* (3ie Grantee Final Report). International Initiative for Impact Evaluation. <https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-03/GFR-pw2.10-Early-grade-reading-southafrica.pdf>
- Torgerson, C., Brooks, G., & Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. Department for Education and Skills Publications. <https://durham-repository.worktribe.com/output/1608197>
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 179-206. <https://doi.org/10.13110/merrillpalmerquar1982.62.2.0179>
- Treiman, R., Hulslander, J., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Byrne, B., & Kessler, B. (2019). The unique role of early spelling in the prediction of later literacy performance. *Scientific studies of reading*, 23(5), 437-444. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1573242>
- UNESCO. (2024). Insights from the science of learning for education: Leveraging scientific knowledge for innovations in teaching and learning. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JQSL4422>
- UNESCO. (2025). Languages matter: Global guidance on multilingual education. UNESCO.
- UNESCO. (2016). If you don't understand, how can you learn? Global Education Monitoring Report Policy Paper 24. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000038996>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000039247>
- UNESCO Institute for Statistics. (2020a). *Global proficiency framework for reading: Grades 1 to 9*. UNESCO Institute for Statistics. <https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2021/03/Global-Proficiency-Framework-Reading.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics. (2020b). *Literacy rate, adult total (% of people ages 15 and above)*. <https://uis.unesco.org/en/topic/literacy>
- UNESCO Institute for Statistics. (2025). *Net enrolment rate, primary (%), global, 1970-2023* [Data set]. UNESCO Institute for Statistics. <https://databrowser.uis.unesco.org/view?indicator=NERT.1.CP®ion=World>
- UNESCO, OECD, & Commonwealth Secretariat. (2024). *The price of inaction: The global private, fiscal and social costs of children and youth not learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389852>
- UNESCO/OREALC. (2020). *Análisis curricular: Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019) – Documento breve de resultados*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373976>
- UNESCO, & UNICEF. (2024). The right to a strong foundation: Foundational learning as a global priority. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390215>
- Urdinez, M. (2022, September 22). Crisis educativa: ¿Cómo se enseña hoy a leer y a escribir en la Argentina? *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/hambre-de-futuro/crisis-educativa-como-se-ensena-hoy-a-leer-y-a-escribir-en-la-argentina-nid10092022/>
- USAID. (2019). *RAMP impact evaluation final report* (Contract AID-278-C-13-00009). USAID/Jordan Monitoring and Evaluation Support Project. [https://cdn.prod.website-files.com/6329bf7627674882c127d-b6e/6564a5190bb4332188783572_RAMP%20IMPACT%20EVALUATION%20FINAL%20REPORT%20-%20USAID%20MESP%20\(September%202019\).pdf](https://cdn.prod.website-files.com/6329bf7627674882c127d-b6e/6564a5190bb4332188783572_RAMP%20IMPACT%20EVALUATION%20FINAL%20REPORT%20-%20USAID%20MESP%20(September%202019).pdf)
- Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M., & Cooper, P. J. (2015). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 56(8), 865-873. doi:10.1111/jcpp.12352
- Vander Stappen, C., & Van Reybroeck, M. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent of literacy problems in children with specific impacts on word reading and spelling: An intervention study. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 320. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320>
- van der Weijden, F. A., van den Boer, M., Zijlstra, B. J. H., & de Jong, P. F. (2024). Implementation takes time: Reduction of literacy problems in schools implementing an early-literacy intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1-33. <https://doi.org/10.1080/19345747.2024.2384365>
- Vaughn, S., Swanson, E. A., Roberts, G., Wanzek, J., Stillman-Spisak, S. J., So-lis, M., & Simmons, D. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading research quarterly*, 48(1), 77-93. doi:10.1002/rq.039
- Veii, K., & Everatt, J. (2005). Predictors of reading among Herero-English bilingual Namibian school children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(3), 239-254. <https://doi.org/10.1017/S1366728905002282>



- Velarde Consoli, E. A. (2008). *Elaboración y aplicación de un programa metafonológico en niños (as) de 8 a 10 años de 3er y 4to grado de primaria del Cercado del Callao* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional de San Marcos]. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/323346216.pdf>
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2017). *Learning to read across languages and writing systems*. Cambridge University Press.
- Walter, S. L., & Dekker, D. E. (2011). Mother tongue instruction in Lubuagan: A case study from the Philippines. *International Review of Education*, 57(5/6), 667–683. <https://www.jstor.org/stable/41480150>
- Wawire, B. A., Liang, X., & Piper, B. (2023). The mediating role of text reading fluency in reading comprehension in English and Kiswahili: Evidence from multilingual contexts in Kenya. *Reading & Writing Quarterly*, 39(3), 173–191. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2078754>
- Wawire, B. A., & Zuilkowski, S. S. (2021). The role of vocabulary and decoding language skills in reading comprehension: a cross-linguistic perspective. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753953>
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Willingham, D. T. (2006). How knowledge helps. *American Educator*, 30(1), 30–37.
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Jossey-Bass.
- Wills, G., Ardington, C., Pretorius, E., & Sebaeng, L. (2022a). *Benchmarking Early Grade Reading Skills in South Africa: English First Additional Language* [Summary Report]. Khulisa Management Services. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/ReadingBenchmarks22/5.%20Summary%20Report-%20English%20as%20a%20First%20Additional%20Language%20Benchmarking.pdf>
- Wills, G., Ardington, C., & Sebaeng, L. (2022b). Foundational skills in home language reading in South Africa: Empirical evidence from 2015–2021. In N. Spaull, & E. Pretorius (Eds.), *Early grade reading in South Africa: Reading* (pp. 37–63). Oxford University Press. <https://www.calameo.com/oxford-university-press-south-africa/read/00671075301e9fca7596a>
- Wilsenach, C. (2015). Receptive vocabulary and early literacy skills in emergent bilingual Northern Sotho-English children. *Reading & Writing*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.4102/rw.v6i1.77>
- World Bank. (2023). *Making teacher policy work*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/40579>
- World Bank, UN Educational, & UNESCO. (2024). *Learning poverty: Share of children at the end-of-primary age below minimum reading proficiency adjusted by out-of-school children (%)* [Data set]. World Bank Data360. https://data360.worldbank.org/en/int/indicator/WB_WDI_SE_LPV_PRIM?view=map
- World Bank, & UNESCO. (2025). *Education finance watch 2024*. World Bank. <https://hdl.handle.net/10986/42743>
- World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022, June 21). *The state of global learning poverty: 2022 update* [Version 7.0, Conference edition]. World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f5322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>
- Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2017). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203–226. <https://doi.org/10.1002/rrq.163>
- Wu, L., Valcke, M., & Van Keer, H. (2023). Differential effects of reading strategy intervention for three levels of comprehenders: Focus on text comprehension and autonomous reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 104, Article 102290. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102290>
- XPRIIZE Foundation. (n.d.). *Global learning XPRIIZE*. <https://www.xprize.org/prizes/global-learning>
- Yang, X., Dulay, K. M., McBride, C., & Cheung, S. K. (2021). How do phonological awareness, rapid automatized naming, and vocabulary contribute to early numeracy and print knowledge of Filipino children? *Journal of Experimental Child Psychology*, 209, Article 105179. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105179>
- Yildirim, O., Demir, S. B., & Kutlu, Ö. (2020). Testing the bidirectional relationship between reading and writing skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 253–269. doi: 10.29329/ijpe.2020.248.19
- Zano, K., & Phatudi, N. C. (2019). Relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension of South African EFAL high school learners. *Per Linguam*, 35(3), 16–28. <https://doi.org/10.5785/35-3-830>
- Zhang, L., Ssewanyana, D., Martin, M.-C., Lye, S., Moran, G., Abubakar, A., Marfo, K., Marangu, J., Proulx, K., & Malti, T. (2021). Supporting child development through parenting interventions in low- to middle-income countries: An updated systematic review. *Frontiers in Public Health*, 9, 671988. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.671988>
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: a cross-language investigation. *Psychological science*, 21(4), 551–559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>
- Ziegler, J. C., Gioia, P., & Deauvieu, J. (2024). *Strict phonics beats mixed phonics: Effective teaching improves reading acquisition and reduces social inequalities*. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5017972/v1>
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>







GEEAP

Este documento cuenta con el respaldo del Panel
Asesor sobre Evidencia Educativa Global (GEEAP).

El Panel está convocado por la Oficina de Asuntos Exteriores, Commonwealth y Desarrollo (FCDO), el Banco Mundial y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).