

Evaluación de la alfabetización inicial en español: una revisión sistemática

Assessment of Early Literacy in Spanish: A Systematic Review

Avaliação da alfabetização inicial em espanhol: uma revisão sistemática

 María de los Ángeles
Chimenti¹
 Micaela Difalcis²
 Valeria Abusamra³

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi"

² Universidad de Buenos Aires

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi"; Universidad de Buenos Aires

Recibido: 27/01/2025

Aceptado: 21/07/2025

Correspondencia

Micaela Difalcis
michaeladifalcis@gmail.com

Cómo citar:

Chimenti, M. de los Á., Difalcis, M., & Abusamra, V. (2025). Evaluación de la alfabetización inicial en español: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 18(2), e4451.
<https://doi.org/10.22235/pe.v18i2.4451>



Resumen: El presente estudio tiene como propósito identificar los instrumentos utilizados en investigaciones empíricas para evaluar las habilidades de lectura y escritura en niños y niñas hispanohablantes que asisten a los primeros grados de educación primaria en América Latina. Se realizó una revisión sistemática de la literatura disponible en el período 2000-2024. Se localizaron 92 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión y permitieron identificar 23 instrumentos de evaluación. Los instrumentos revisados, en general, consisten en baterías que constan de diversas tareas que valoran los componentes que se han identificado como centrales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Específicamente en el contexto latinoamericano, es fundamental continuar desarrollando instrumentos teóricamente fundamentados que atiendan a las particularidades lingüísticas de las distintas variedades del español y que cuenten no solo con estudios psicométricos, sino también con datos normativos obtenidos con poblaciones locales.

Palabras clave: lectura; escritura; América Latina; educación básica; español.

Abstract: This study aims to identify the instruments used in empirical research to assess reading and writing skills in Spanish-speaking children attending the early grades of primary education in Latin America. A systematic review of the literature published between 2000 and 2024 was conducted. A total of 92 studies met the inclusion criteria and allowed for the identification of 23 assessment instruments. In general, the reviewed instruments consist of batteries comprising various tasks that evaluate components recognized as central to the development of reading and writing. Within the Latin American context, it is essential to continue developing theoretically grounded instruments that address the linguistic particularities of the different varieties of Spanish, and that are supported not only by psychometric studies but also by normative data obtained from local populations.

Keywords: reading; writing; Latin America; primary education; Spanish.

Resumo: O objetivo deste estudo é identificar os instrumentos utilizados em pesquisas empíricas para avaliar as habilidades de leitura e escrita de crianças falantes de espanhol que frequentam os primeiros anos do ensino fundamental na América Latina. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura disponível no período de 2000-2024. Foram localizados 92 estudos que atenderam aos critérios de inclusão e permitiram identificar 23 instrumentos de avaliação. Os instrumentos revisados, em geral, consistem em baterias compostas por diversas tarefas que avaliam os componentes identificados como centrais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Especificamente no contexto latino-americano, é essencial continuar desenvolvendo instrumentos teoricamente fundamentados que considerem as particularidades linguísticas das diferentes variedades do espanhol e que disponham não apenas de estudos psicométricos, mas também de dados normativos obtidos a partir de populações locais.

Palavras-chave: leitura; escrita; América Latina; educação básica; espanhol.

Implicaciones prácticas

- En el marco de la preocupación por los niveles de aprendizaje alcanzados en lectura y comprensión de textos en América Latina, esta revisión arroja luz sobre la evaluación de las habilidades de alfabetización inicial que no suelen estar incluidas en los dispositivos de evaluación internacionales y regionales.
- Los resultados de esta revisión demuestran la necesidad de desarrollar instrumentos de evaluación de la alfabetización inicial por fuera de los focos de desarrollo (Argentina, Chile, Colombia y México).
- Los resultados de esta revisión demuestran la necesidad de desarrollar instrumentos de evaluación de la escritura.

Introducción

La lectura y la escritura constituyen dos de los comportamientos más complejos y diferenciales de la especie humana y representan un objetivo prioritario en todos los sistemas educativos. Desde una perspectiva cognitiva, aprender a leer y a escribir supone el dominio progresivo de dos componentes: el sistema de escritura y los procesos subyacentes a la comprensión y la producción textual (Diuk, 2023; Scarborough, 2001).

En los sistemas de escritura fonográfica, aprender a leer implica, ante todo, comprender el principio alfabético, es decir, la noción de que los grafemas representan, de manera sistemática, unidades lingüísticas con significado. En el caso del español, esas unidades son los fonemas, lo que subraya el rol de la conciencia fonológica en el aprendizaje (Defior et al., 2008). El aprendizaje de la lectura también supone el dominio de las reglas de conversión de grafemas en fonemas, cuyo manejo posibilita consolidar una ruta entre las áreas especializadas en el procesamiento del lenguaje oral y las áreas visuales implicadas en el procesamiento de palabras escritas (Dehaene, 2015), y la construcción de un léxico ortográfico que posibilita el reconocimiento automático de las palabras mediante una ruta más directa y rápida (Chimenti & Abusamra, 2021).

La escritura, por su parte, también involucra mecanismos específicos. De acuerdo con los modelos de doble ruta (Coltheart et al., 2001; Coslett, 2003; Ellis & Young, 1988; Protopapas et al., 2016; Schurz et al., 2010), implica competencias de tipo fonológico —para la aplicación de las reglas de conversión fonema-grafema— y ortográfico —para la escritura de palabras que contienen sonidos que pueden representarse con más de un grafema y para escribir correctamente, en el caso del español, las palabras que contienen *h*, que no representa ningún sonido. En este sentido, aprender a escribir requiere automatizar las habilidades de transcripción, que incluyen tanto los procesos léxicos como los motores que permiten exteriorizar el código grafémico independientemente del soporte de escritura utilizado.

Los modelos teóricos, como el modelo de visión simple de la lectura (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) y los de visión simple —y no tan simple— de la escritura (Berninger et al., 2002; Berninger & Winn, 2008), distinguen entre habilidades de bajo y alto orden. Las primeras implican el aprendizaje del código escrito, que en la lectura comprende la decodificación y el reconocimiento de palabras y en la escritura, los procesos grafomotores y de codificación ortográfica. Las habilidades de alto orden, en cambio, se ponen en juego en la comprensión de textos, que implica la integración de la información textual con los conocimientos previos del lector (León & van Dijk, 2022), y en la producción, que requiere la puesta en marcha de procesos de planificación y revisión para generar, estructurar y editar el contenido del texto (Hayes, 2012). En los primeros grados de la escuela primaria, uno de los objetivos esenciales de la enseñanza es que niñas y niños aprendan a dominar, de modo progresivo, las habilidades de bajo orden tanto en términos de eficacia —es decir, de precisión y velocidad— como de fluidez. El desempeño en decodificación y fluidez lectora se asocia con la comprensión (Cirino et al., 2013; Duncan et al., 2016; García & Cain, 2014; Kang et al., 2019), en tanto que las habilidades de transcripción predicen la fluidez escritora, así como la calidad y longitud de los textos que se escriben (Berninger et al., 2002; Berninger & Winn, 2008; Miranda et al., 2020). Leer y escribir de modo fluido deja recursos cognitivos disponibles para abordar los procesos más sofisticados y demandantes que requieren la comprensión y la producción de textos (Diuk, 2023; Scarborough, 2001). Por consiguiente, y aun cuando el objetivo último de la lectura y la escritura es comprender y producir mensajes escritos, atender a las habilidades de bajo orden es crucial, especialmente en el inicio de la escolaridad formal.

Aunque la lectura y la escritura comparten procesos cognitivo-lingüísticos y conocimientos comunes (Kim, 2020), se trata de actividades independientes. A diferencia de la lectura, la escritura es una actividad psicolingüística de tipo productivo y, por lo tanto, es más costosa y demandante en términos de los procesos cognitivos involucrados (Jiménez-Fernández & Calet Ruiz, 2020). Así, un buen desempeño en decodificación no asegura una escritura ortográficamente correcta (Jiménez et al., 2009). Esto es particularmente evidente en el caso del español, cuyo sistema ortográfico, a pesar de ser transparente para la lectura, tiende a la homofonía heterográfica en la escritura, con fonemas que pueden representarse por más de un grafema (Sánchez-Abchi et al., 2009). Por eso, a lo largo de la escolaridad, las dificultades suelen ser más persistentes que en la escritura, con aspectos como, por ejemplo, las marcas acentuales que resultan de adquisición tardía (Figueroa-Leighton et al., 2025). Todas estas particularidades ponen de manifiesto la especificidad de la lectura y de la escritura y, por consiguiente, la necesidad de un abordaje igualmente específico para evaluar cada habilidad.

Diversos programas de evaluación han identificado la existencia de dificultades en el desempeño en lectura y, en menor medida, en escritura de estudiantes de educación primaria y secundaria en América Latina. En la última edición del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), implementado en 14 países latinoamericanos, se encontró que el 55 % de los estudiantes de 15 años que fueron evaluados tiene dificultades para comprender textos simples (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). En el marco del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), llevado a cabo en 16 países, se encontró que el 40 % de los estudiantes de 3^{er} grado y el 60 % de 6^o no alcanzaron el nivel mínimo de competencias en comprensión lectora (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022a). Esto implica que, al leer textos adecuados para su edad, no lograron localizar información explícita ni generar inferencias a partir de información claramente sugerida, destacada o reiterada. Aunque en los documentos del ERCE no se formulan generalizaciones sobre el desempeño en la escritura en la región, en los reportes de países como Argentina (UNESCO, 2022b) se advierte que hacia el final de la educación primaria aún persisten los desafíos vinculados con el dominio de procesos de base como las relaciones entre grafemas y fonemas y la ortografía convencional de las palabras. Si bien en diversos estudios (Alcaraz et al., 2013; Atorresi et al., 2019; Zabaleta et al., 2016) se ha analizado y discutido la validez de este tipo de pruebas, los resultados dan cuenta de los desafíos existentes en materia de lectura y escritura en América Latina. Además, abren la pregunta acerca de los logros en alfabetización inicial. Sin embargo, en estos programas de evaluación no se incluyen tareas que evalúen de modo específico habilidades de nivel inferior, que son condición necesaria para un adecuado desempeño en comprensión y producción de textos (Abusamra, Ferreres et al., 2022; Berninger et al., 2002; Berninger & Winn, 2008; Diuk, 2023; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; Miranda et al., 2020; Scarborough, 2001).

En los últimos años, se han publicado diversas revisiones sistemáticas vinculadas con la evaluación de las habilidades de bajo orden. En un estudio previo (Abusamra, Chimenti, Difalcis et al., 2024), se identificaron 91 instrumentos orientados a evaluar habilidades de alfabetización inicial en español y portugués, utilizados en investigaciones con población de América Latina, España y Portugal. Dias et al. (2016) identificaron 52 instrumentos que permiten valorar diversos aspectos de la lectura en portugués tanto en población brasileña de desarrollo típico como con diversos trastornos. Por su parte, Carvalho y Souza (2023) revisaron 151 estudios implementados en Brasil y hallaron que, en primer grado de la escuela primaria, la decodificación es el proceso cognitivo más ampliamente estudiado a partir de la evaluación del reconocimiento de palabras, el acceso al léxico y la fluidez. De manera más reciente, adoptando el modelo de visión simple de la escritura (Berninger et al., 2002), Buchanan et al. (2024) revisaron 59 estudios empíricos que, en su mayoría, empleaban diversas medidas de evaluación de las habilidades de transcripción con población anglófona de nivel inicial. También se han publicado revisiones sistemáticas que sintetizan información disponible sobre intervenciones basadas en evidencia en los primeros grados de escuela primaria, como la de Balbi et al. (2018), que sistematizó 20 estudios, de los cuales solo uno se llevó a cabo con población hispanohablante. En una revisión de 108 estudios, Stone (2019) encontró que hay poca evidencia sólida con respecto al impacto de diversos programas en los resultados en alfabetización inicial en América Latina y el Caribe.

Aunque estas revisiones constituyen un importante aporte a la investigación sobre la alfabetización inicial y, específicamente, la evaluación de las habilidades de nivel inferior implicadas en la lectura y la escritura, es posible advertir algunas limitaciones que configuran un vacío de conocimiento. El alcance de algunas revisiones (Balbi et al., 2018; Stone, 2019) excede la identificación

de instrumentos de evaluación y, en los casos en los que se identifican (Abusamra, Chimenti, Difalcis et al., 2024; Buchanan et al., 2024; Carvalho & Souza, 2023; Dias et al., 2016), los instrumentos no necesariamente están orientados a la evaluación en español o bien la población evaluada incluye niños y niñas de países fuera de América Latina. En particular, los instrumentos desarrollados en España tienen una aplicabilidad que resulta limitada en el contexto latinoamericano, debido a las diferencias dialectológicas entre las distintas variedades del español (Chela-Flores, 2023). Además, de acuerdo con los datos del Instituto Cervantes (Fernández Vítóres, 2023), alrededor del 90 % de los hablantes de español como L1 son latinoamericanos.

Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo sistematizar las características más relevantes de los instrumentos de evaluación de las habilidades de bajo orden implicadas en la lectura y la escritura en español utilizados en la investigación en América Latina. Específicamente, la pregunta de investigación que orienta la presente revisión es: ¿cuáles y cómo son los instrumentos orientados a la evaluación de la lectura y la escritura en español utilizados en estudios empíricos desde el año 2000 con población de educación primaria en la región?

Los hallazgos de este estudio revisten un doble interés, tanto para la investigación como para la práctica profesional. La sistematización de los instrumentos existentes puede permitir no solo identificar cuáles y cómo son las tareas utilizadas para evaluar las habilidades de bajo orden implicadas en la lectura y la escritura, sino también para promover el diseño de nuevos instrumentos en español que atiendan a aspectos potencialmente subrepresentados en los existentes. Asimismo, puede constituir un aporte relevante para la práctica de las y los profesionales implicados en la identificación temprana de posibles dificultades de aprendizaje, lo que constituye un punto de partida ineludible para una adecuada intervención, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito clínico.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo los criterios propuestos por las guías PRISMA (Marmo et al., 2022; Page et al., 2021).

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de publicaciones se llevó a cabo en agosto de 2024 en las bases SCOPUS, Web of Science, ERIC, SciELO y LA Referencia. La búsqueda se realizó sobre a partir de las combinaciones de las palabras clave, mediante los operadores AND y OR, organizadas en dos ejes: uno referido a las habilidades de lectura y escritura (*lectura, leer, decodificar, escritura, escribir, ortografía*) y otro, a la evaluación (*evaluación, prueba, instrumento, test, batería, herramienta*). En Scopus y Web of Science la búsqueda se realizó en inglés a partir de las traducciones de las palabras clave (*reading, read, writing, write, decoding, orthography, assessment, evaluation, measure, test, battery, instrument, assessment method*). En ERIC se utilizó su tesoro para afinar la búsqueda mediante descriptores. De este modo, las palabras buscadas fueron: *reading ability, reading skills, writing ability, writing skills, educational assessment, writing tests, reading tests*. En todos los casos se utilizaron operadores de truncamiento y, además, se realizó un filtro temporal en la búsqueda inicial. En Scopus, Web of Science y ERIC también se utilizó el filtro por países. Finalmente, se realizó una búsqueda adicional: se rastrearon las citas de interés de los estudios previamente encontrados, se consultó vía mail a expertas y expertos en la temática y se entrevistó a referentes de diversos países de habla hispana. Para ello, se contactó a seis especialistas —una de Paraguay, dos de Argentina y tres de Uruguay—, que en todos los casos respondieron la consulta.

Selección de estudios y criterios de elegibilidad

Para la selección de publicaciones de esta revisión, por un lado, se consideraron los siguientes criterios de inclusión: (1) trabajos empíricos que reportan el uso de instrumentos para evaluar habilidades de lectura o escritura, (2) estudios con población de los primeros grados de escuela primaria (i.e. 1^{ero}, 2^{do} y 3^{er} grado de Argentina o equivalente), (3) con niñas y niños de desarrollo típico cuya L1 es el español, (4) en el contexto latinoamericano, (5) cuyos resultados fueron publicados en el período 2000-2024. Además, se consideraron los siguientes criterios de exclusión: (1) trabajos que reportaran instrumentos implementados con población localizada fuera de América Latina o cuya L1 no fuera el español, (2) trabajos con población infantil con trastornos del desarrollo o dificultades del aprendizaje que no incluyeran grupos de control de desarrollo típico.

Por otro lado, se utilizó un enfoque de dos pasos: una vez detectados y eliminados los registros duplicados, a partir del título y el resumen se verificó el cumplimiento o no de los criterios de inclusión. Esta primera selección se llevó a cabo mediante el software Rayyan (Ouzzani et al., 2016). De manera inicial, el 10 % de los registros fue doblemente codificado por la primera y la segunda autora. Para determinar la concordancia más allá del azar, se calculó el coeficiente kappa de Cohen, cuyo valor fue de 0.19, lo que indica un leve grado de acuerdo (Landis & Koch, 1977). Sin embargo, el porcentaje de acuerdo observado fue del 86 %, lo cual sugiere un nivel aceptable de coincidencia en las decisiones tomadas. Cabe señalar que el coeficiente kappa puede subestimar el grado real de acuerdo en contextos con casos ambiguos (Feinstein & Cicchetti, 1990). En esta etapa preliminar, la evaluación se realizó sobre títulos y resúmenes que, en muchos casos, no ofrecían información suficiente para aplicar la totalidad de los criterios de inclusión, lo que afectó el valor de kappa a pesar de que muchas decisiones fueron razonables desde ambos puntos de vista. Todos los casos en que hubo desacuerdo inicial fueron cuidadosamente revisados mediante el diálogo, con la participación y supervisión de la tercera autora. Una vez resueltos estos casos y clarificados los criterios de inclusión, la primera y la segunda autoras evaluaron los registros restantes de manera independiente.

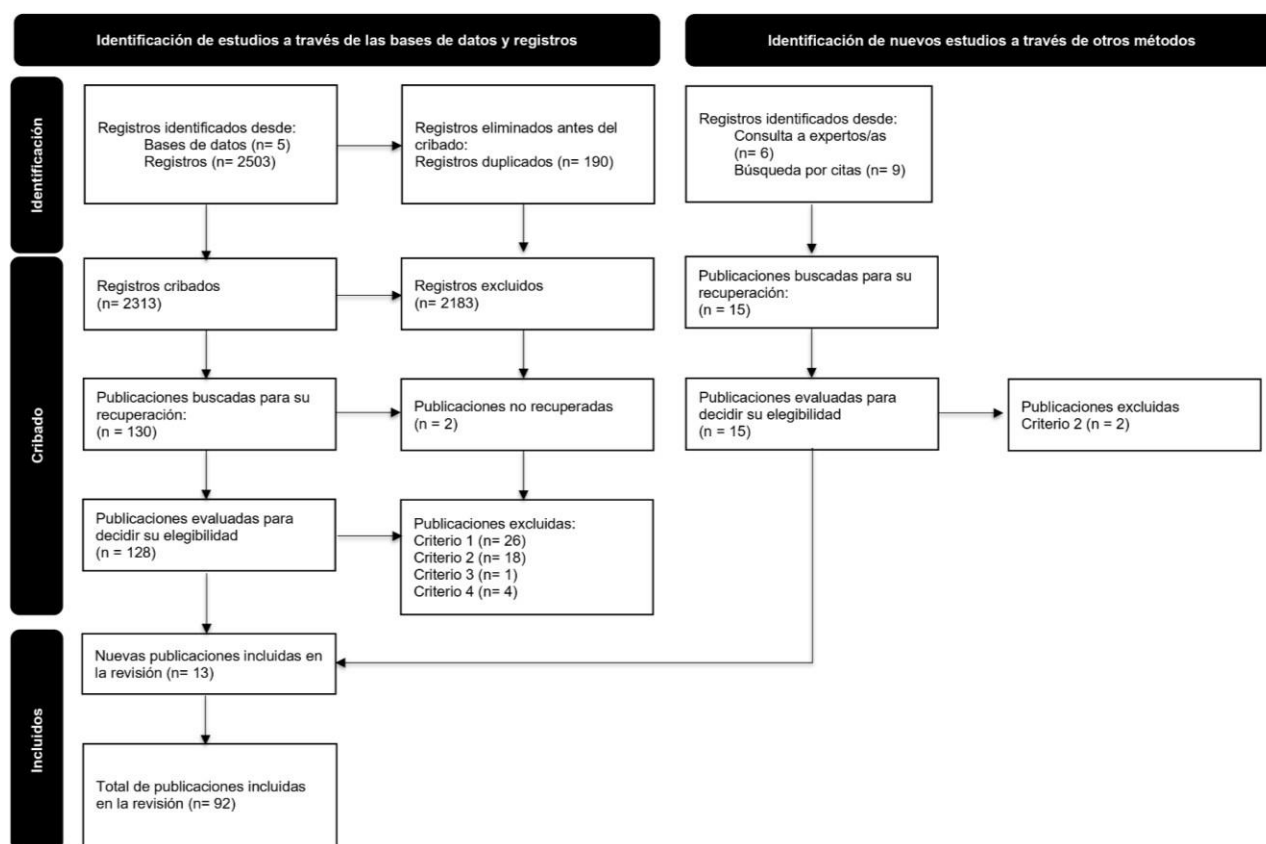
Luego, se llevó a cabo una lectura a texto completo de las publicaciones seleccionadas por título y resumen a fin de volver a verificar que se cumplieran todos los criterios establecidos. En esta segunda selección, se excluyeron 26 estudios que no reportaban el uso de instrumentos para evaluar habilidades de lectura o escritura: en algunos casos se trataba de estudios teóricos (p. ej., de revisión: Arrimada et al., 2020; Piacente & Titarelli, 2008; Porta, 2008) y en otros, de estudios empíricos en los que se indaga el desempeño en lectura y escritura pero o bien se mide de forma indirecta (p. ej., a través de cuestionarios destinados a docentes y familias y de los cuadernos de clase de las y los estudiantes, Bazán Ramírez et al., 2007) o bien no se reporta con suficiente detalle cuáles son los instrumentos utilizados (p. ej., Chiappe & González, 2014). También se excluyeron 18 estudios implementados con estudiantes de segundo ciclo de educación primaria (p. ej., Ferroni, 2020; Villalonga et al., 2014), cuatro llevados a cabo fuera de América Latina (p. ej., en Estados Unidos: Swanson et al., 2021) y un estudio desarrollado con población hablante de portugués (Rodrigues & Postalli, 2019).

Análisis de los estudios incluidos

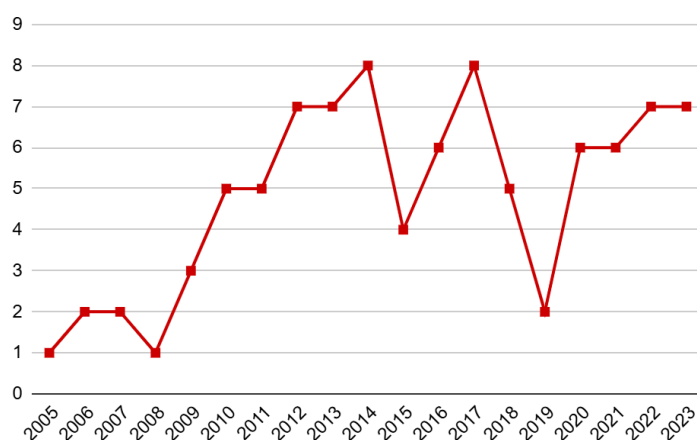
En primer término, a fin de realizar un análisis descriptivo de las principales características de los estudios incluidos, considerando su frecuencia y distribución, se construyó una hoja de cálculo en la que, para cada publicación, se consignaron las siguientes categorías: año de publicación, país de implementación, grados o edades de los participantes evaluados e instrumentos utilizados. En segundo lugar, se procedió a caracterizar cada uno de los instrumentos identificados considerando las siguientes dimensiones: habilidades evaluadas, cantidad de pruebas y aspectos que valoran, tiempo total y modalidad de administración, población destinataria, ámbito —clínico o educativo— de aplicación y existencia de estudios psicométricos. Asimismo, se contabilizó el número de estudios que reportan el uso de cada instrumento. La codificación de todas las categorías fue efectuada en conjunto por las tres autoras.

Resultados

La búsqueda realizada en las bases de datos resultó en un total de 2.503 registros, a los que se añadieron 15 más a través de la búsqueda adicional. En la Figura 1 se puede observar en detalle el diagrama del enfoque de dos pasos utilizado para la selección de artículos, que derivó en la inclusión de 92 publicaciones que cumplieron con los criterios de inclusión.

Figura 1*Diagrama de flujo PRISMA para la selección de publicaciones***Características generales de los estudios revisados**

La Figura 2 ilustra la frecuencia de los estudios revisados a lo largo del tiempo, representada por el año de publicación. A partir del año 2010, hubo un aumento en el número de publicaciones, que asciende de uno o dos por año a cinco. Entre 2010 y 2023 —a excepción de 2019— la cantidad anual de publicaciones se mantuvo relativamente estable, oscilando entre cuatro y ocho publicaciones por año.

Figura 2*Cantidad de estudios por año de publicación*

En cuanto a la distribución por país de los estudios incluidos, Argentina representa el mayor número de publicaciones, con un total de 22 (Tabla 1). Le siguen Chile, Colombia y México, que junto con Argentina representan el 72 % de los estudios incluidos en la revisión. En los estudios restantes, la población evaluada proviene, en orden decreciente, de Perú, Uruguay, Costa Rica, Ecuador, Guatemala,

Cuba, Honduras y Nicaragua. En los estudios en los que se informa el curso escolar, además de la edad, se constata que la población evaluada se distribuye de manera equilibrada entre 1^{ero} ($n = 44$), 2^{do} ($n = 42$) y 3^{er} grado ($n = 41$).

Tabla 1

Países de los estudios revisados

País	Frecuencia
Argentina	22
Chile	20
Colombia	15
Costa Rica	5
Cuba	1
Ecuador	4
Guatemala	2
Honduras	1
México	14
Nicaragua	1
Panamá	1
Perú	6
Uruguay	6

Nota. La cantidad de publicaciones totaliza 98 (en lugar de 92), dado que cuatro estudios (Bazán & Gove, 2010; Cuadro et al., 2023; García de la Cadena et al., 2014; Querejeta et al., 2013) reportan la evaluación de estudiantes procedentes de diversos países, por lo que fueron contabilizados más de una vez.

En cada estudio se suele utilizar más de un instrumento a fin de evaluar diversos aspectos implicados en la lectura o la escritura. En 13 publicaciones (Diuk, Borzone et al., 2009; Diuk, Ferroni et al., 2017; Ferroni & Diuk, 2014; Ferroni et al., 2016a; Gonzaga Betancurth, 2021; Jaichenco & Wilson, 2013; León et al., 2022; Marder, 2011; Nava Martínez, 2021; Porta et al., 2021; Sánchez-Abchi et al., 2007, 2009; Sánchez-Hernández et al., 2009) se reporta el uso de instrumentos diseñados *ad hoc* por las y los investigadores —principalmente para evaluar habilidades de escritura—. En 16 estudios (Alpuche Hernández & Vega Pérez, 2014; Begeny, 2019; Begeny et al., 2012; Bravo-Valdivieso et al., 2006a, 2006b; Carpio-Brenes, 2014; Chacón Lacera, 2022; Coloma, Pavez et al., 2012; Coloma, De Barbieri et al., 2020; Coloma, Silva et al., 2015; González Hernández et al., 2016; Hudson et al., 2013; Infante et al., 2012; Pino & Bravo, 2005; Riffo et al., 2018; Tapia Pérez et al., 2017) se utilizan instrumentos que no son de libre acceso ni se encuentran disponibles para su consulta.¹¹ Finalmente, en 70 publicaciones se reporta el uso de 23 instrumentos de evaluación que, por resultar accesibles, se sistematizan a continuación.

Instrumentos de evaluación de la alfabetización inicial en español

En la Tabla 2 se identifican los instrumentos revisados, que se presentan listados de acuerdo con la habilidad —lectura o escritura— que evalúan. Para cada instrumento, se consignan los autores y población destinataria según curso escolar o edad y, asimismo, se indica la cantidad de estudios localizados en la presente revisión que reportan su uso con población latinoamericana hispanohablante que asiste a 1^{ero}, 2^{do} y 3^{er} grado de educación primaria.

¹¹ Los instrumentos a los que no se tuvo acceso son: AIMSweb Spanish, Diagnóstico Pedagógico de Lectura, Escritura y Aritmética, Escala Interamericana de Lectura, Instrumento de Observación de los Logros de la LectoEscritura Inicial, LECTUM, Prueba de Complejidad Progresiva de Lectura, Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Prueba de Fluidez Lectora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación y Test de Fluidez Lectora.

Tabla 2*Instrumentos de evaluación incluidos en la revisión*

	Instrumento	Curso escolar / Edades	Autores	N° de estudios
Lectura	ABCDeti	Preescolar a 4° grado	Rosas et al. (2011)	2
	Batería JEL	6 a 16 años	Pearson (2012)	3
	EGRA - Early Grade Reading Assessment / ELGI	1 ^{er} a 4° grado	Jiménez (2009)	3
	ELEA	4 a 6 años	Orellana Etchevers (2010)	3
	ELFE II	1 ^{er} a 6° grado	Cuadro et al. (2023)	1
	Lexiland	Preescolar y 1 ^{er} grado	Zugarramurdi et al. (2022)	1
	PROLEC / PROLEC-R - Evaluación de los Procesos Lectores	1 ^{er} a 6° grado	Cuetos et al. (2000; 2007)	11
	Pruebas de Dominio Lector	1 ^{er} a 8° básico (Chile)	Marchant et al. (2024)	1
	SICOLE / SICOLE-R	2° a 6° grado	Jiménez et al. (2007)	2
	TECLE - Test Colectivo de Eficacia Lectora	2° a 6° grado	Carrillo et al. (2024)	5
Escritura	BEEsc - Batería de Evaluación de la Escritura	2° a 7° grado	Abusamra et al. (2020)	1
	PROESC - Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura	3 ^{er} grado a 4° de secundaria	Cuetos et al. (2004)	1
	TEO - Test de Evaluación del Nivel Ortográfico	2° a 6° grado	Cuadro et al. (2014)	3

	Instrumento	Curso escolar / Edades	Autores	Nº de estudios
Lectura y escritura	Batería III Woodcock-Muñoz	2 a 90 años	Muñoz-Sandoval et al. (2005)	7
	BECOLE - Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura	3 ^{er} grado a 1 ^{er} año de secundaria	Galve Manzano (2005)	1
	BENDE - Batería de Evaluación Neuropsicológica de la Dislexia Evolutiva	Nivel inicial 1 ^{er} a 6 ^o grado	Crispin Lannes (2013)	1
	ENI / ENI-2 - Evaluación Neuropsicológica Infantil	5 a 16 años	Matute et al. (2007; 2013)	12
	ENLEF - Batería de Evaluación Neuropsicológica de Lectura, Escritura y Funciones cognitivas	4 a 7 años	Schnurbusch et al. (2018)	2
	EVALÚA-2 - Batería Psicopedagógica EVALÚA-2	2 ^o y 3 ^{er} grado	García Vidal & González Manjón (2001)	1
	Éxito Escolar - Evaluación Neuropsicológica del Éxito Escolar	Escuela primaria, secundaria y preparatoria	Solovieva & Quintanar (2012)	4
	IDEA - Inventario de Ejecución Académica	1 ^{er} a 3 ^{er} grado	Macotela et al. (2003)	1
	LEE - Test de Lectura y Escritura en Español	1 ^{er} a 4 ^o grado	Defior Citolier et al. (2006)	9
	PAI - Prueba de Alfabetización Inicial	1 ^{er} y 2 ^o grado	Villalón & Rola (2000)	2

En la Tabla 3 se identifican los aspectos de la lectura y la escritura que son valorados de modo específico en 22 de los 23 instrumentos. Asimismo, se consignan las tareas con las que mayoritariamente se evalúan dichos aspectos. El programa ELEA fue el único que no se incorporó en la Tabla 3, debido a que evalúa, únicamente, el conocimiento del lenguaje escrito antes del inicio de la lectura formal a través de tareas de reconocimiento (nombres, días de la semana, relación entre números y cantidad de elementos, estructuras textuales a partir de textos orales).

Como puede observarse en la Tabla 3, los instrumentos revisados incluyen subpruebas que permiten evaluar habilidades de bajo y alto orden implicadas en la lectura y la escritura. En general, predominan las tareas que específicamente evalúan procesos de bajo nivel implicados en la decodificación —lectura— y en la transcripción —escritura—. En este sentido, las que se relevan con mayor frecuencia en los instrumentos identificados son las de lectura en voz alta de palabras (15 de 22 instrumentos), no-palabras (10/22) y textos (10/22), así como las de escritura al dictado de palabras (9/22) y oraciones (9/22). Asimismo, son frecuentes las tareas orientadas a evaluar conciencia fonológica (10/22) y principio alfabético (9/22). No obstante, 14 instrumentos también incluyen tareas de comprensión de textos.

Tabla 3*Tareas y aspectos evaluados en los instrumentos identificados*

Habilidad	Aspectos evaluados	Tareas	Instrumentos
Lectura	Conciencia fonológica		ABCDeti, Batería JEL, EGRA, ENLEF, Éxito Escolar, LEE, Lexiland, PAI, PROLEC/PROLEC-R ¹ , SICOLE/SICOLE-R
	Principio alfabético		ABCDeti, Batería III Woodcock Muñoz, EGRA, ENLEF, Éxito Escolar, Lexiland, PAI, PROLEC/PROLEC-R ¹ , SICOLE/SICOLE-R
	Precisión y fluidez	Lectura de sílabas	ENI/ENI-2 ² , ENLEF ²
		Lectura de palabras	ABCDeti, Batería III Woodcock Muñoz ² , Batería JEL, BECOLE ² , BENDE, EGRA, ENI/ENI-2 ² , ENLEF ² , EVALÚA-2 ² , Éxito Escolar ² , IDEA ² , LEE, Lexiland, PROLEC/PROLEC-R, SICOLE/SICOLE-R
		Lectura de no-palabras	ABCDeti, Batería JEL, BECOLE ² , BENDE, EGRA, ENI/ENI-2 ² , EVALÚA-2 ² , LEE, Lexiland, PROLEC/PROLEC-R, SICOLE/SICOLE-R
		Lectura de oraciones	ABCDeti, Batería III Woodcock Muñoz ³ , ENI/ENI-2 ² , ENLEF ³ , Éxito Escolar ² , IDEA ²
		Lectura de textos	ABCDeti, Batería JEL ³ , BECOLE, BENDE, EGRA ³ , ENI/ENI-2, EVALÚA-2 ² , Éxito Escolar ² , IDEA ² , Lexiland
		Emparejamiento de palabra con imágenes	ELFE II
		Eficacia lectora	Prueba de Dominio Lector, TECLE
	Vocabulario	Decisión léxica	BECOLE, BENDE
Comprensión		Emparejamiento de palabras con imágenes	ELFE II, IDEA, PAI
		Emparejamiento de palabras con definiciones	BECOLE
	Comprensión de oraciones		BECOLE, BENDE, ELFE II, ENI/ENI-2, IDEA, LEE, SICOLE/SICOLE-R
	Comprensión de homófonos		SICOLE/SICOLE-R
	Comprensión y ejecución de órdenes		BECOLE, ENI/ENI-2
	Comprensión de textos		ABCDeti, Batería JEL, BECOLE, BENDE, EGRA, ELFE II, ENI/ENI-2, EVALÚA-2, Éxito Escolar, IDEA, LEE, Lexiland, PROLEC/PROLEC-R, SICOLE/SICOLE-R

Habilidad	Aspectos evaluados	Tareas	Instrumentos
Escritura	Transcripción	Copia de letras	Éxito escolar
		Copia de palabras	Éxito escolar, IDEA
		Copia de oraciones	Éxito escolar, IDEA
		Copia de texto	BEEsc, ENLEF, ENI/ENI-2, IDEA
		Dictado de sílabas	ENLEF, ENI/ENI-2, PROESC
		Dictado de palabras	Batería III Woodcock Muñoz, BECOLE, BENDE, ENI/ENI-2, ENLEF, IDEA, LEE, PAI, PROESC
		Dictado de no palabras	BECOLE, ENI/ENI-2, LEE, PROESC
		Dictado de oraciones	BECOLE, BEEsc, BENDE, ENLEF, ENI/ENI-2, Éxito Escolar, IDEA, PAI, PROESC
		Dictado de texto	BECOLE, BEEsc, IDEA
	Fluidez	Velocidad grafomotora	BEEsc
		Cantidad de palabras por tiempo	ENI/ENI-2
		Cantidad de oraciones por tiempo	Batería III Woodcock Muñoz
		Eficacia ortográfica	TEO
Producción de textos		Escritura de descripción	BECOLE, BEEsc
		Escritura de narración	BECOLE, BEEsc, ENI/ENI-2, Éxito Escolar, IDEA, PROESC
		Escritura de texto expositivo	PROESC

Notas. ¹ Posee una tarea que es, al mismo tiempo, conciencia fonológica y principio alfabético. ² Solo precisión. ³ Solo fluidez.

A continuación, se ofrece una síntesis de las principales características de los instrumentos identificados. Para ello, los instrumentos se agrupan de acuerdo con la habilidad —lectura o escritura— evaluada. Para cada agrupación, la síntesis da cuenta de los países de procedencia de los instrumentos, la existencia de estudios psicométricos, el ámbito de aplicación, el tiempo total y la modalidad de administración de las tareas. Además, se recaban particularidades de las tareas incluidas en algunos instrumentos, lo que complementa la información sintetizada en la Tabla 3.

Instrumentos que evalúan lectura

De los 23 instrumentos relevados, 10 evalúan procesos de lectura (Tabla 2). Estos instrumentos se emplean en 31 estudios localizados en la revisión (Balbi et al., 2020; Bazán & Gove, 2010; Bravo-Valdivieso et al., 2006a, 2006b; Cadavid-Ruiz, Quijano Martínez et al., 2016; Cannock & Suárez 2014; Cayhualla Quihui et al., 2011; China, 2018; Collazos-Campo et al., 2020; Costa Ball et al., 2011; Coveñas, 2020; Cuadro & Costa Ball, 2014; Cuadro et al., 2013, 2023; Ferroni, 2021; Flores Reyes & Moreira Mora, 2022; Galicia Moyeda et al., 2015; García de la Cadena et al., 2014; Gómez Pérez et al., 2011; Lara-Díaz et al., 2010; Marchant et al., 2007; Parrales Robles & Vidaurre Andía, 2023; Pearson, 2012; Pearson, Siegel et al., 2013, Pearson, Juárez et al. 2023; Pino & Bravo, 2005; Quezada et al., 2023; Ramírez-Calixto et al., 2020; Rosas et al., 2011; Vásquez & Muñetón, 2023; Zugarramurdi et al. 2022). A la hora de evaluar habilidades específicamente implicadas en la lectura, el instrumento utilizado con mayor frecuencia es el PROLEC/PROLEC-R, cuyo uso se reporta en un tercio de estos estudios.

En relación con los países de procedencia, uno fue elaborado en Argentina (Batería JEL), uno en Uruguay (Lexiland), tres en Chile (ABCDeti, ELEA y Pruebas de Dominio Lector) y uno fue diseñado en conjunto por dos países: Chile y Uruguay (ELFE II). Tres instrumentos (PROLEC/PROLEC-R, TECLE y SICOLE/SICOLE-R), que fueron elaborados en España, reportan investigaciones que han utilizado el instrumento en población de habla hispana latinoamericana (SICOLE/SICOLE-R) o adaptaciones. En el caso del PROLEC/PROLEC-R, la adaptación fue hecha en Perú (Cayhualla Quihui et al., 2011), y en el caso del TECLE, en Uruguay (Cuadro & Costa-Ball, 2020) y Argentina (China, 2018). Finalmente, un instrumento (EGRA/ELGI) fue elaborado por una agencia de un organismo internacional (Banco Mundial). Todos los instrumentos presentan estudios psicométricos, ya sea de validez, de confiabilidad o baremos.

Además, todos tienen aplicación educativa y, en algunos casos (ABCDeti, JEL, Lexiland, PROLEC/PROLEC-R), también son de uso clínico. La extensión de los instrumentos, tanto en cantidad de pruebas como en el tiempo que insume su administración, es variada. Se han relevado herramientas que cuentan con una sola tarea (Dominio lector, TECLE), cuyo tiempo de administración es de entre 1 y 5 minutos, hasta herramientas que cuentan con 13 tareas, cuyo tiempo de administración es de alrededor de media hora (ABCDeti).

En la Tabla 3 se consignan las habilidades evaluadas por cada herramienta. En relación con la conciencia fonológica, se observan diferentes tareas. ABCDeti posee una tarea de segmentación de sílabas y dos de reconocimiento (de sonido inicial y final y de sílaba inicial y final). La Batería JEL contiene tareas de omisión y sustitución de sonidos, de deletreo y de composición de palabras por el nombre de la letra. EGRA presenta una tarea de identificación de sonidos inicial de palabra y otra de reconocimiento en la que se debe decidir qué dos palabras de un grupo de tres tienen el mismo sonido inicial. Lexiland evalúa las habilidades fonológicas a partir de cuatro tareas: segmentación, ensamblaje, emparejamiento por inicio de palabra y emparejamiento por rima. Finalmente, el PROLEC/PROLEC-R contiene dos tareas (una de identificación de nombres o sonidos de las letras² y otra de decisión de pares de palabras iguales o diferentes destinada a evaluar la habilidad de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra) y el SICOLE- SICOLE-R, cuatro: una de aislamiento (seleccionar un dibujo de entre tres que comienza por el mismo fonema que la palabra que se escuchó), una de síntesis (unir fonemas que se presentan para formar una palabra), una de omisión (decir cómo queda una palabra que escucha si se elimina el fonema inicial) y una de segmentación. Respecto del conocimiento del principio alfabético, las tareas se centran en el reconocimiento del nombre de las letras y el reconocimiento de grafemas.

La fluidez y precisión lectora es evaluada en todos los instrumentos revisados. En el caso del PROLEC/PROLEC-R, una de las diferencias entre ambas ediciones es que el PROLEC evalúa solamente la precisión en lectura de palabras y no-palabras (y no la fluidez); y el PROLEC-R evalúa tanto precisión como fluidez. Dos instrumentos se diseñaron exclusivamente para evaluar precisión y fluidez (Dominio lector y TECLE). Dominio lector posee una tarea para 1^{ro} (que posee ocho oraciones) y otra tarea para 2^{do} a 8^{vo} (que posee fragmentos textuales). El TECLE es una tarea cronometrada que posee oraciones a las que les falta la última palabra y cuatro opciones de respuesta en cada una para completar.

En relación con la evaluación del vocabulario, el Lexiland es el único instrumento que incluye otra herramienta para evaluar ese aspecto (el Peabody de Dunn et al., 2006), en lugar de consignar nuevas tareas/estímulos. Finalmente, tres instrumentos (ABCDeti, Lexiland y SICOLE/SICOLE-R) poseen tareas de velocidad de denominación, y, además, el SICOLE/SICOLE-R posee tareas de procesamiento sintáctico (género, número, orden de palabras, palabras funcionales, estructura gramatical y signos de puntuación).

Instrumentos que evalúan escritura

Tres de los 23 instrumentos incluidos en la revisión, elaborados en Argentina (BEEsc), España (PROESC) y Uruguay (TEO), están específicamente orientados a la evaluación de la escritura (Tabla 2). Su uso se reporta en un total de cinco publicaciones (Acharte & Mendoza Martinez, 2012; Costa Ball et al., 2011; Cuadro & Costa Ball, 2014; Cuadro et al. 2013; Difalcis et al., 2022). Los tres instrumentos cuentan con baremos obtenidos con la población de cada país de procedencia. En el caso del PROESC, de origen español, se reporta una adaptación (Acharte & Mendoza Martinez, 2012) que dispone de un

² Esta tarea, además de evaluar habilidades vinculadas con la conciencia fonológica (identificación del sonido de la letra), también evalúa el conocimiento del principio alfabético (identificación del nombre de la letra).

estudio de validez y baremación con población de Perú. A diferencia de la BEEsc, que dispone únicamente de baremos con población de Argentina, tanto el PROESC como el TEO cuentan con estudios psicométricos que incluyen medidas de validez y fiabilidad. Los tres instrumentos pueden administrarse de manera colectiva.

Sin embargo, mientras que el TEO es un instrumento de *screening* de alcance educativo cuya administración insume tres minutos, tanto la BEEsc como el PROESC, aplicables en los ámbitos clínico y educativo, son baterías compuestas por seis subpruebas que demandan entre 40 y 60 minutos de administración. La mayoría de las subpruebas de las dos baterías valoran aspectos vinculados con las habilidades de transcripción, desde el conocimiento de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas hasta la competencia ortográfica y el uso de mayúscula inicial, acentuación y signos de puntuación. Para ello, las baterías incluyen subpruebas de dictado de sílabas, palabras, no-palabras y oraciones, así como también de copia de texto (Tabla 3). La BEEsc, además, incluye tres subpruebas que evalúan la velocidad grafomotora y una subprueba de dictado de texto para valorar competencia ortográfica, lo que conlleva algunas ventajas: además de constituir una situación de escritura más natural, permite poner en evidencia problemas ortográficos relacionados con la segmentación léxica que no se manifiestan en el dictado de palabras aisladas, que suele ser la tarea más frecuente para valorar habilidades de transcripción. Por su parte, el TEO valora específicamente la eficacia ortográfica, es decir, la precisión y velocidad en el reconocimiento de palabras correctamente escritas, y dispone de una prueba complementaria de dictado de palabras (TEO-D) (Cuadro et al., 2013). Por último, las baterías también incluyen subpruebas de escritura productiva, orientadas a evaluar habilidades de planificación escrita en el nivel textual.

Instrumentos que evalúan lectura y escritura

Diez de los 23 instrumentos revisados valoran procesos tanto de lectura como de escritura (Tabla 2). Estos instrumentos se utilizan en un total de 39 estudios (Alsina Quintero et al., 2011; Balbi et al., 2020; Bohórquez Montoya & Quijano Martínez, 2014; Bravo-Valdivieso et al., 2006b; Cabrera, 2017; Cadavid-Ruiz, Quijano Martínez et al., 2016; Cadavid-Ruiz, Jiménez et al., 2019; Camarillo Salazar et al., 2021; Cardona Cardona & Cadavid Ruiz, 2013; Cardona Tangarife & Varela Cifuentes, 2017; Carpio-Brenes & Méndez Chacón, 2017, 2018; Coloma, De Barbieri et al., 2020; Coloma, Sotomayor et al., 2015; Crispin Lannes, 2013; De los Reyes Aragón et al., 2008; Diuk & Ferroni, 2012; Esquí Flores, 2022; Ferroni et al., 2016b; Fumagalli et al., 2017; Gómez Velázquez et al., 2010; González-Valenzuela et al., 2023; Guevara Benítez et al., 2008; Ison & Korzenowski, 2016; Kim & Pallante, 2012; Martínez et al., 2023; Orozco Ospino, 2022; Pino & Bravo, 2005; Porta et al., 2021; Querejeta et al., 2013; Quijano et al., 2020; Sarmiento-Bolaños et al., 2016; Schnurbusch et al., 2018; Silva Maceda & Romero Contreras, 2017; Strasser et al., 2017; Torrado et al., 2018; Torres Morales & Granados Ramos, 2014; Urquijo, 2010; Urquijo et al., 2015). Los instrumentos utilizados con mayor frecuencia a la hora de evaluar aspectos implicados tanto en la lectura como en la escritura son tres: la ENI/ENI-2 (en el 31 % de los estudios de este grupo), el LEE (23 %) y la Batería III Woodcock Muñoz (18 %).

A excepción de la PAI, que es un instrumento de *screening*, cuya administración insume alrededor de 30 minutos, las herramientas agrupadas en esta categoría son baterías que constan de entre 3 y 79 subpruebas que se administran en un intervalo de entre una y tres horas y media. Mientras que cuatro baterías (BECOLE, Éxito Escolar, IDEA y LEE) permiten valorar específicamente procesos de lectura y escritura o habilidades matemáticas, cinco (Batería III Woodcock Muñoz, BENDE, ENI/ENI-2, ENLEF y EVALÚA-2) también evalúan otros dominios cognitivos, tales como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas. Los instrumentos relevados son de aplicación individual, a excepción de BECOLE, EVALÚA-2 y PAI, que pueden administrarse de modo colectivo —con subpruebas específicas de implementación individual (p. ej., BECOLE: lectura en voz alta de texto; PAI: conocimiento del alfabeto)—. Algunos instrumentos (Batería III Woodcock Muñoz, BENDE, ENI/ENI-2, ENLEF, Éxito escolar, LEE) fueron diseñados para la detección de dificultades de aprendizaje en el contexto clínico, mientras que otros (BECOLE, EVALÚA-2, LEE, IDEA, PAI) se utilizan también o exclusivamente en el ámbito educativo.

En general, las herramientas agrupadas en esta categoría fueron elaboradas en América Latina y cuentan tanto con medidas de validez y confiabilidad como con baremos obtenidos con población de Argentina (LEE), Chile (BENDE), Colombia (ENI/ENI-2, ENLEF), México (ENI/ENI-2, IDEA) y Perú (PAI). Constituyen excepciones a esta generalización tanto Éxito Escolar, que no cuenta con medidas de

validez, como tres de los instrumentos relevados que, si bien disponen estudios psicométricos, fueron baremados con población hispanohablante de Estados Unidos (Batería III Woodcock Muñoz) y de España (BECOLE, EVALÚA-2).

Las subpruebas incluidas en estos instrumentos permiten valorar diversos aspectos de la lectura (Tabla 3). En primer lugar, algunas valoran las habilidades de conciencia fonológica y el conocimiento del principio alfabético. Específicamente, se incluyen subpruebas de segmentación fonémica (LEE, PAI) y reconocimiento de sonido inicial o final (ENLEF, PAI). Además, hay subpruebas orientadas a evaluar el conocimiento de las letras (Batería Woodcock Muñoz, ENLEF, Éxito Escolar, LEE, PAI) y la conciencia de lo impreso (PAI). En segundo lugar, se incluyen subpruebas que valoran el conocimiento del vocabulario y el acceso léxico mediante tareas de emparejamiento de palabras con imágenes o con sus definiciones y tareas de decisión léxica en las que se debe determinar si cada estímulo presentado es o no una palabra. La mayoría de los instrumentos permite evaluar fluidez y precisión lectora; para ello, se incluyen tareas de lectura en voz alta de diversos tipos de estímulos, desde sílabas, palabras y no-palabras hasta oraciones y textos. El BECOLE, asimismo, incluye pseudohomófonos. El LEE, específicamente, proporciona una valoración específica de la prosodia, a través de la lectura y la comprensión de pares de oraciones que contienen las mismas palabras, pero difieren en los signos de puntuación. Algunos instrumentos (BECOLE, BENDE) también permiten valorar la comprensión de estructuras gramaticales. Por último, hay instrumentos que constan de subpruebas de comprensión de oraciones y de textos (Tabla 3).

Para evaluar escritura, los diez instrumentos valoran habilidades de transcripción mediante subpruebas tanto de copia como de dictado de estímulos correspondientes a diferentes niveles lingüísticos, que abarcan desde letras y sílabas hasta textos (Tabla 3). Más allá de este punto en común, se presentan particularidades en las tareas y aspectos evaluados. La batería ENLEF consta de una tarea de escritura de grafemas a partir de sonidos. Además, en algunos instrumentos se valoran cualitativamente los aspectos grafomotores (BECOLE, EVALÚA-2) e incluso se evalúa el automatismo motor a través de la escritura del nombre (BENDE, ENI/ENI-2, PAI). Dos instrumentos miden la fluidez en la escritura mediante la cantidad de palabras escritas en un minuto (ENI/ENI-2) y la producción de oraciones a partir de imágenes y palabras en siete minutos (Batería III Woodcock Muñoz). Algunos instrumentos (como la BECOLE) también constan de ítems que valoran el conocimiento de las reglas de ortografía, el uso de signos de puntuación y la producción de estructuras sintácticas en el nivel oracional. Finalmente, otros evalúan dimensiones propias del nivel textual, como coherencia narrativa y la longitud del texto (ENI/ENI-2), estructuración narrativa (IDEA) o coherencia, cohesión, estructuración sintáctica y calidad textual (Batería III Woodcock Muñoz).

Discusión

En esta revisión se incluyeron 92 estudios empíricos en los que se reporta el uso de distintos instrumentos orientados a evaluar la lectura y la escritura en español con población latinoamericana en el último cuarto de siglo. América Latina es una región en la que aparecen indicadores de alarma en torno al desempeño en tareas que implican lectura y escritura (OCDE, 2023; UNESCO, 2022a), lo que pone de relieve la importancia de contar con una sistematización de las características más relevantes de los instrumentos que se utilizan en la investigación. En este sentido, a partir de los estudios incluidos, se identificaron 23 instrumentos, cuyo análisis pone de relieve algunas tendencias y abre la discusión hacia la proyección de futuros trabajos en el área.

En la gran mayoría de las publicaciones revisadas, la población evaluada proviene de Argentina, Chile, Colombia y México. Este resultado coincide con estudios previos que muestran que en estos cuatro países se concentra la investigación empírica en lectura y escritura en la escuela secundaria (Tonani & Chimenti, 2024), y la publicación de volúmenes especiales de revistas con foco en lectura y escritura en el nivel superior (Navarro & Colombi, 2022). Estos datos, en conjunto con los de la presente revisión, aportan pistas sobre los focos de desarrollo de iniciativas de investigación sobre alfabetización en América Latina.

El análisis de los 23 instrumentos identificados da cuenta de la complejidad de la lectura y la escritura en tanto constructos evaluados. Los instrumentos orientados a la evaluación de procesos de lectura constan de tareas que valoran los aspectos que la ciencia de la lectura (Abusamra, Chimenti & Tiscornia, 2021; Abusamra, Ferreres et al., 2022; Kim & Snow, 2021; National Reading Panel, 2000; Snow, 2021; Snowling et al., 2022) ha identificado como centrales para el aprendizaje de esta habilidad:

conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez lectora, vocabulario y comprensión lectora. En efecto, las tareas más frecuentes son las de lectura en voz alta —orientadas a valorar precisión o fluidez en la lectura de estímulos correspondientes a diversos niveles lingüísticos— y las de comprensión de textos. Asimismo, son frecuentes las tareas que valoran habilidades de conciencia fonológica y conocimiento del principio alfabético y comprensión de textos. Estos resultados coinciden, en parte, con los hallazgos reportados por Carvalho y Souza (2023) para la evaluación de la lectura en portugués en Brasil.

Por su parte, los instrumentos orientados a la evaluación de procesos de escritura constan de tareas que valoran los componentes que juegan un rol clave en su aprendizaje (Berninger et al., 2002; Berninger & Winn, 2008), con un evidente predominio de subpruebas orientadas a valorar las habilidades de transcripción en distintos niveles lingüísticos —en especial, en los niveles léxico y oracional mediante tareas de dictado—. No obstante, tal como se ha señalado en estudios previos (Buchanan et al., 2024), en términos comparativos es mayor la cantidad de tareas orientadas a la evaluación de la lectura que de la escritura.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta revisión, los instrumentos empleados con mayor frecuencia para evaluar lectura y escritura en población hispanohablante de los primeros grados de educación primaria son la Batería III Woodcock Muñoz, la ENI/ENI-2, el LEE y el PROLEC/PROLEC-R. Se trata de cuatro baterías de evaluación que incluyen diferentes subpruebas orientadas a valorar diversas habilidades implicadas en la alfabetización inicial. A excepción de cuatro instrumentos de *screening* (Pruebas de Dominio Lector, PAI, TECLE y TEO), los instrumentos incluidos en la revisión consisten en baterías que poseen varias tareas. En general, están orientados a la evaluación en el contexto escolar, aunque algunos (Batería III Woodcock Muñoz, BENDE, ENI/ENI-2, ENLEF) fueron específicamente diseñados para el ámbito clínico. Además, se recaban instrumentos que son adaptaciones —ya sea de una variedad del español a otra (PROESC, PROLEC/PROLEC-R y TECLE) o de otra lengua al español (ELFE II)— e instrumentos que no necesariamente cuentan con baremos obtenidos con población local (Batería III Woodcock Muñoz, BECOLE, EVALÚA-2, SICOLE/SICOLE-R).

Esto último abre la pregunta acerca de su grado de adecuación a las características culturales de las poblaciones evaluadas y a las particularidades lingüísticas y dialectológicas (Chela-Flores, 2023) de sus respectivas variedades del español. Tales particularidades son especialmente visibles en el nivel léxico. Dada la variedad y extensión geográfica de la lengua española, existen diferencias de vocabulario incluso entre variedades percibidas como próximas, como lo son la argentina y la uruguaya del español rioplatense (Ahumada, 2023; Coll & Resnik, 2018). En este sentido, considerar la procedencia de la población con la que se efectúa la baremación de un instrumento es un aspecto crucial en el contexto de su uso práctico, por ejemplo, cuando se busca comparar el desempeño de un niño o una niña con el recogido en los baremos para detectar eventuales dificultades.

Los hallazgos de la presente revisión, asimismo, ponen de manifiesto la necesidad de diseñar y validar instrumentos específicamente orientados a la evaluación de la escritura en español. Los resultados, en efecto, dan cuenta de un predominio de instrumentos que evalúan la lectura por sobre la escritura. Este desbalance replica la tendencia existente en el ámbito de la psicología cognitiva y la psicolingüística, en el que el abordaje de la escritura y, en particular, el desarrollo de instrumentos de evaluación de la escritura han quedado relegados frente a la preeminencia de la decodificación y la comprensión de textos (Miranda et al., 2020). En América Latina, además, las pruebas estandarizadas de escritura son menos frecuentes que las de lectura (Navarro et al., 2019; Zabaleta et al., 2016). Tal como se ha puesto de manifiesto en diversos estudios (p. ej., Döhla & Heim, 2016; Figueroa-Leighton et al., 2025; Miranda, 2019), durante el desarrollo es frecuente que los niños sean lectores proficientes antes de dominar la ortografía y sus inconsistencias. Por eso, es fundamental contar con instrumentos que permitan la evaluación de los aspectos involucrados en una habilidad tan compleja como es la escritura, para la cual persisten las dificultades, incluso más allá de los primeros grados de educación primaria.

La presente revisión muestra que es necesario continuar indagando la evaluación de las habilidades de nivel inferior implicadas en la lectura y la escritura, en especial con población hispanohablante de países latinoamericanos que no aparecen representados en los estudios identificados. Asimismo, sería relevante sistematizar de qué modo se evalúan las habilidades de nivel inferior en instrumentos dirigidos a estudiantes de 4^{to} grado de educación primaria en adelante. Por último, en futuros estudios sería de interés examinar en detalle las propiedades psicolingüísticas de los

estímulos empleados en los instrumentos, así como también comparar las características específicas de las tareas que en distintos instrumentos permiten valorar el mismo constructo.

Conclusiones

Una lectura comprensiva y una escritura debilitadas tienen serias repercusiones no solo en el plano educativo, sino también en el social. Este estudio puede constituir un aporte tanto para el ámbito de la investigación como para los ámbitos educativo y clínico. Conocer las características de los instrumentos de evaluación existentes puede contribuir al desarrollo de iniciativas teóricamente fundamentadas de seguimiento y monitoreo de la lectura y la escritura en el comienzo de la educación primaria en el ámbito educativo. Asimismo, es un punto de partida necesario tanto para el diseño de nuevos instrumentos como para la adaptación de los ya existentes en virtud de las características específicas de la población destinataria. En el contexto latinoamericano, es fundamental continuar desarrollando instrumentos fundamentados teóricamente que atiendan a las particularidades lingüísticas de las distintas variedades del español y que cuenten no solo con estudios psicométricos, sino también con baremos obtenidos con poblaciones locales. Esto último podría, a su vez, contribuir a la detección temprana de dificultades vinculadas con el lenguaje escrito.

Referencias³

- Abusamra, V., Chimenti, M. Á., Difalcis, M., & Vinacur, T. (2024). *Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Abusamra, V., Chimenti, Á., & Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Difalcis, M., & Piacente, T. (2022). *Leer y comprender: tejidos con hilos de palabras*. AZ.
- Abusamra, V., Miranda, A., Cartoceti, R., Difalcis, M., Re, A. M., & Cornoldi, C. (2020). *Batería para la Evaluación de la Escritura - BEEsc*. Paidós.
- Ahumada, I. (2023). Dialectología, lexicología y lexicografía. En F. Moreno Fernández & R. Caravedo (Eds.), *Dialectología hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 75-86). Routledge.
- Alcaraz, N., Caparrós, R. M., Soto, E., Beltrán, R., & Rodríguez, A. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360, 577-599. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130>
- *Alpuche Hernández, A., & Vega Pérez, L. O. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 241- 266.
- *Alsina Quintero, A. L., León, A., & Pino, M. (2011). Conciencia fonológica y su relación con las dificultades de lectura. *Cultura, Educación Sociedad*, 2(1), 25-33.
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2020). El modelo de respuesta a la intervención en escritura: revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del psicólogo*, 41(1), 54-65. <https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918>
- Atorresi, A., Villegas, F., & Pardo Adames, C. (2019). Evaluación de la escritura a gran escala: análisis de la prueba de escritura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Educación*, 28(55), 7-26. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.001>
- Balbi, A., von Hagen, A., Cuadro, A., & Ruiz, C. (2018). Revisión sistemática sobre intervenciones en alfabetización temprana: implicancias para intervenir en español. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 31-48. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.4>
- *Balbi, A., von-Hagen, A., Ruiz, C., & Cuadro, A. (2020). Precursores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. *Psykhé (Santiago)*, 29(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>
- *Bazán, J., & Gove, A. (2010). *Análisis psicométrico de EGRA y su validez concurrente con otras evaluaciones de desempeño en lectura: Caso Honduras y Nicaragua*. RTI International.
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B. A., & Castañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 701-729.
- *Begeny, J. C. (2019). Evaluating contextually adapted reading interventions with third- grade, Costa Rican students experiencing significant reading difficulties. *School Psychology International*, 40(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/0143034318796875>
- *Begeny, J. C., Yeager, A., & Martínez, R. S. (2012). Effects of small-group and one-on-one reading fluency interventions with second grade, low-performing Spanish readers. *Journal of Behavioral Education*, 21, 58-79. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9141-x>

³ Se indican con asterisco (*) los estudios incluidos en la presente revisión.

- *Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006a). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psykhé (Santiago)*, 15(1), 3-11. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100001>
- *Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006b). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(1), 9-20.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R., Begay, K., Coleman, K., Curtin, G., Hawkins, J. & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>
- Berninger, V. W., & Winn, W. (2008). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction and educational evolution. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96- 114). The Guilford Press.
- *Bohórquez Montoya, L. F., & Quijano Martínez, M. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento psicológico*, 12(1), 169-182. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.cvlñ>
- Buchanan, K. L., Keller-Margulis, M., Hut, A., Fan, W., Mire, S. S., & Schanding, G. T. (2024). A systematic review of early writing assessment tools. *Early Childhood Education Journal*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01697-7>
- *Cabrera, D. (2017). *Método formativo para la comprensión y producción de textos en niños de tercer grado de primaria* [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. RAA-BUAP. <https://hdl.handle.net/20.500.12371/103>
- *Cadavid-Ruiz, N., Jiménez, S., Quijano, M., & Solovieva, Y. (2019). Corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura en español. *Avances en psicología Latinoamericana*, 32(2), 361-374. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6628>
- *Cadavid Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Escobar, P., Rosas, R., & Tenorio, M. (2016). Validación de una prueba computarizada de lectura inicial en niños escolares colombianos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 15(2), 98-109. <http://orcid.org/0000-0002-3699-5068>
- *Camarillo Salazar, B. F., Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 343-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>
- *Cannock, J. I., & Suárez, B. Y. (2014). Phonological awareness and lexical processes in reading in five year old kindergarten and second grade students from a school in the city of Lima. *Revista de Psicología Educativa. Propósitos y Representaciones*, 2(1), 29-48. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.51>
- *Cardona Cardona, M. I., & Cadavid Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 257-275.
- *Cardona Tangarife, M. A., & Varela Cifuentes, V. (2017). Desempeño lector en niños con diagnóstico de TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad). *Psicogente*, 20(37), 99-118. <https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2421>
- *Carpio Brenes, M. Á. (2014). Efectividad de las estrategias pictofónicas en la adquisición de la decodificación lectora en estudiantes costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 202-235.
- *Carpio Brenes, M. Á., & Méndez Chacón, E. (2016). Validación de contenido léxico de los textos para la comprensión lectora del Test de Lectura y Escritura en Español (LEE) para su aplicación en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(2), 74-102. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.23923>
- *Carpio Brenes, M. Á., & Méndez Chacón, E. (2017). Confiabilidad del test de lectura y escritura en español (LEE) para su aplicación en estudiantes de 2º a 5º de educación general básica del Circuito 06 de la región educativa de Cartago [Informe de investigación]. *DSpace*. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/447>
- Carvalho, M. G., & Souza, A. C. (2023). Reading assessment in Brazil between the years 2014-2020: instruments and skills. *Educação e Pesquisa*, 49, e259865. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349259865eng>
- Carrillo, M., Luque, J. L., Sánchez, A., Flores, A., & Giménez, A. (2024). *Test Colectivo de Eficiencia Lectora (TECLE). Estudio normativo*. UMA Editorial. Universidad de Málaga.
- *Cayhualla Acharte, R., & Mendoza Martinez, V. (2012). *Adaptación de la batería de evaluación de los procesos de escritura-PROESC en estudiantes de tercero a sexto de primaria en colegios particulares y estatales en Lima metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1642>
- *Cayhualla Quihui, N., Chilón Valladares, D., & Espíritu Criaes, R. (2011). *Adaptación de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1309>

- *Chacón Lacera, A. M. (2022). *Gestión de unas estrategias de aprendizaje para el mejoramiento de la fluidez y la comprensión lectora en estudiantes del grado tercero en una institución educativa del Municipio de Agustín Codazzi -Zona rural* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad de Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/45912>
- Chela-Flores, G. (2023). La división dialectal del español. En F. Moreno Fernández & R. Caravedo (Eds.), *Dialectología hispánica / The Routledge Handbook of Spanish Dialectology* (pp. 18-26). Routledge.
- Chiappe, A., & González, A. R. (2014). Los procesadores de texto y los niños escritores: Un estudio de caso. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 101-115. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300006>
- Chimenti, A., & Abusamra, V. (2021). De aprender a leer a leer para aprender. En V. Abusamra, A. Chimenti & S. Tiscornia (Eds.), *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp. 35-66). Tilde.
- *China, N. N. (2018). *Validez, confiabilidad y datos normativos de un test breve para la medición de la eficacia lectora en alumnos de escuela primaria* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://doi.org/10.35537/10915/68404>
- Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2013). Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and writing*, 26, 1059-1086. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9406-3>
- Coll, M., & Resnik, G. (2018). Lexicografía y cambio lingüístico en el español del Río de la Plata. *Filología*, (50), 33-52.
- *Collazos-Campo, C. A., Cadavid-Ruiz, N., Gómez, J. D., Jiménez-Jiménez, S., & Quijano- Martínez, M. C. (2020). Predictors of early reading acquisition in children of low socioeconomic status. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 30, e3037. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3037>
- *Coloma, C. J., De Barbieri, Z., Quezada, C., Bravo, C., Chaf, G., & Araya, C. (2020). The impact of vocabulary, grammar and decoding on reading comprehension among children with SLI: a longitudinal study. *Journal of Communication Disorders*, 86, 106002. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106002>
- *Coloma, C. J., Pavez, M., Penaloza, C., & Araya, C. (2012). Reading and narrative performance in students with Specific Language Impairment. *Onomázein*, (26), 351- 375.
- *Coloma, C. J., Silva, M., Palma, S., & Holtheuer, C. (2015). Reading comprehension in children with Specific Language impairment: An exploratory study of linguistic and decoding skills. *Psykhē*, 24(2), 1-8. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.763>
- *Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z., & Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 1-17.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. C. (2001). DRC: A computational model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Coslett, H. B. (2003). Acquired dyslexia. En K. Heilman & E. Valenstein (Eds.). *Clinical Neuropsychology* (pp. 108-125). Oxford University Press.
- *Costa Ball, D., Palombo, A. L., & Cuadro, A. (2011). Propiedades psicométricas de una prueba experimental para la evaluación del nivel ortográfico. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 167-178.
- *Coveñas, C. (2020). *Perfil de los procesos lectores desarrollados por los niños del primer grado "J" de la IE Juan Pablo II de Paita* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional PIURHA. <https://hdl.handle.net/11042/4461>
- *Crispin Lannes, I. (2013). *Diseño y desarrollo de una escala corta para la exploración neuropsicológica de la dislexia evolutiva: batería de evaluación neuropsicológica de la dislexia evolutiva (BENDE)* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Gredos. <https://doi.org/10.14201/gredos.122954>
- *Cuadro, A., & Costa Ball, D. (2014). Orthographic lexicon and reading skills in young Spanish speaking readers/Léxico ortográfico y habilidad lectora en jóvenes lectores hispanoparlantes. *Studies in Psychology*, 35(3), 545-566. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.965457>
- Cuadro, A., & Costa Ball, D. (2020). *Evaluación del Nivel Lector. Test de Eficacia Lectora Revisado (TECLE) de J. Marin y M. Carrillo*. Magro.
- *Cuadro, A., Costa Ball, D., Palombo, A. L., & von Hagen, A. (2013). Propiedades psicométricas de una prueba experimental de dictado de palabras para la evaluación de la ortografía en escolares uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 57-66.
- *Cuadro, A., Costa-Ball, C. D., von Hagen, A., Silvera, G., Rosas, R., Escobar, J. P., & Lenhard, W. (2023). Adaptation and validation of the German reading comprehension test ELFE II for Spanish. *Psychological Test Adaptation and Development*, 4(1), 339-349. <https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000060>
- Cuadro, A., Palombo Segredo, A. L., Costa Ball, D., & von Hagen, A. (2014). *Evaluación de la eficacia ortográfica. Manual técnico del Test de Eficacia Ortográfica (TEO)*. Magro.
- Cuetos, F., Ramos, J. L., & Ruano, E. (2004). *PROESC. Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura*. TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2000). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC)*. TEA.

- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada*. TEA.
- *De los Reyes Aragón, C., Lewis Harb, S., Mendoza Rebolledo, C., Neira Meza, D., León Jacobus, A., & Peña Ortiz, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 37-49.
- Defior, S., Serrano, F., & Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y la escritura en castellano. En E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-347). ICE Monografías Aulas Abiertas.
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., Rosa, G., & Serrano Chica, F. (2006). *LEE: Test de lectura y escritura en español*. Paidós.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI.
- *Difalcis, M., Cartoceti, R. V., & Abusamra, V. (2022). Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado. *Revista Traslaciones*, 9(16), 196-217. <https://doi.org/10.48162/rev.5.063>
- Dias, N. M., León, C. B. R., Pazeto, T. d. C. B., Martins, G. L. L., Pereira, A. P. P., & Seabra, A. G. (2016). Avaliação da leitura no Brasil: Revisão da literatura no recorte 2009-2013. *Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 113-128. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100009&lng=pt&tln=pt
- Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI.
- *Diuk, B. G., Borzone, A. M., Ferroni, M., & Sánchez Abchi, V. (2009). La adquisición de conocimiento ortográfico en niños de 1er a 3er Año de Educación Básica. *Psykhē*, 18(1), 61-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100006>
- *Diuk, B., & Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar e Educacional*, 16, 209-217.
- *Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., & Barreyro, J. P. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology*, 6, 2045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Dunn L. M., Dunn L. M., & Arribas D. (2006). *Peabody, test de vocabulario en imágenes*. TEA.
- Ellis, A.W., & Young, A.W. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Hove, East Sussex: Psychological Press
- *Esquí Flores, K. J. (2022). *Procesamiento léxico y comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de educación primaria de una institución educativa pública* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/86765>
- Feinstein, A. R., & Cicchetti, D. V. (1990). High agreement but low kappa: I. The problems of two paradoxes. *Journal of clinical epidemiology*, 43(6), 543-549. [https://doi.org/10.1016/0895-4356\(90\)90158-L](https://doi.org/10.1016/0895-4356(90)90158-L)
- Fernández Vitores, D. (2023). El español: una lengua viva. Informe 2023. En C. Pastor Villalba (Dir.), *El español en el mundo 2023. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 19-140). Instituto Cervantes.
- Ferroni, M. (2020). Impacto del léxico mental en la comprensión lectora en niños de nivel socioeconómico bajo. *Actualidades en psicología*, 34(129), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i129.37043>
- *Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, 14(3), 1-18. <https://doi.org/10.21615/cesp.5188>
- *Ferroni, M. V., & Diuk, B. G. (2014). Recodificación fonológica y formación de representaciones ortográficas en español. *Psykhē*, 23(2), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.599>
- *Ferroni, M., Diuk, B., & Mena, M. (2016a). Desarrollo de conocimiento ortográfico en niños: formación de representaciones ortográficas y aprendizaje de reglas contextuales. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 237-249. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.3.6942>
- *Ferroni, M., Diuk, B., & Mena, M. (2016b). Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271. <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.04>
- Figueroa-Leighton, A., Crespo Allende, N., Alfaro-Faccio, P., & Sepúlveda Toro (2025). El desarrollo del conocimiento ortográfico en la edad escolar desde una perspectiva psicolingüística de la escritura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 102, 185-197. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.82296>
- *Flores Reyes, M., & Moreira Mora, T. E. (2022). Efectos de una intervención experimental en la decodificación lectora en primero de primaria de San José Pinula en Guatemala. *Revista Educación*, 46(2), 384-404. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49665>

- *Fumagalli, J. C., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. I. (2017). Reading fluency in children: which are the underlying abilities? *Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. Ocnos*, 16(1), 50-61. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332
- Galve Manzano, J. L. (2005). *Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y la Escritura*. EOS.
- *Galicia Moyeda, I. X., Robles Ojeda, F. J., & Sánchez Velasco, A. (2015). Efectos de actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 29-40. <https://doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.3>
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and Reading Comprehension: A Meta- Analysis to Identify Which Reader and Assessment Characteristics Influence the Strength of the Relationship in English. *Review of Educational Research*, 84, 74-111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- *García de la Cadena, C., Bizama Muñoz, M., Flores, R., Zambrano, R., Frugone Jaramillo, M., & Jiménez, J. E. (2014). Un enfoque transcultural en el estudio de las dificultades de aprendizaje en lectura: los casos de España, Guatemala, Chile, Ecuador y México. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 13-29.
- García Vidal, J., & González Manjón, D. (2001). En EOS (Ed.), *Batería psicopedagógica EVALÚA-2 (manual + cuadernillo) version 2.0*.
- *Gómez Pérez, M., Valadez Sierra, M., Jiménez, J., Méndez Puga, A. M., & Zavala Berbena, M. A. (2011). Evaluación de los procesos cognitivos de la lectura a través del SICOLE- R-Primaria en niños que cursan la educación primaria: un estudio transversal. *Revista de psicología y educación*, 6, 121-128.
- *Gómez Velázquez, F. R., González-Garrido, A. A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847.
- *Gonzaga Betancurth, L. E. (2021). Iniciación a la lectoescritura basado en el desarrollo de las neurofunciones. *Conrado*, 17(78), 322-330.
- *González Hernández, K., Otero Paz, L., & Castro Laguardia, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades investigativas en educación*, 16(1), 162-180. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- *González-Valenzuela, M. J., López-Montiel, D., Chebaani, F., Cobos-Cali, M., Piedra- Martínez, E. y Martin-Ruiz, I. (2023). Predictors of word and pseudoword reading in languages with different orthographic consistency. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(1), 307-330. <https://doi.org/10.1007/s10936-022-09893-5>
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- *Guevara Benítez, Y., López H., A., García V., G., Delgado S., U., Hermosillo G., Á., & Rugerio, J. P. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 573-597.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160.
- *Hudson Pérez, M. C., Förster Marín, C., Rojas-Barahona, C. A., Valenzuela Hasenohr, M. F., Riesco Valdés, P., & Ramaciotti Ferré, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles educativos*, 35(140), 100-118.
- *Infante, M., Coloma, C. J., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 149-160.
- *Ison, M. S., & Korzeniowski, C. (2016). El rol de la atención y percepción viso-espacial en el desempeño lector en la mediana infancia. *Psykhē*, 25(1), 1-13.
- *Jaichenco, V., & Wilson, M. (2013). El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*, 30(1), 85-99.
- Jiménez, J. E. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. RTI International. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- Jiménez, J. E., Antón, L., Díaz, A., Estevez, A., García, A. I., García, E., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., Ortiz, M. R., & Rodrigo, M. (2007). *Sicole-R: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador* [Software informático]. Universidad de La Laguna.
- Jiménez, J. E., Naranjo, F., O'Shanahan, I., Muñetón-Ayala, M., & Rojas, E. (2009). ¿Pueden tener problemas con la ortografía los niños que leen bien? *Revista Española de Pedagogía*, 242, 45-60.
- Jiménez-Fernández, G., & Calet Ruiz, N. (2020). *Las dificultades de aprendizaje: una orientación psicoeducativa*. Técnica AVICAM.
- Kang, E. Y., & Shin, M. (2019). The contributions of reading fluency and decoding to reading comprehension for struggling readers in fourth grade. *Reading & Writing Quarterly*, 35(3), 179-192. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1521758>
- Kim, Y. S. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading-writing relations. En R. Alves, T. Limpo & R. M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 11-34). Springer.

- *Kim, Y. S., & Pallante, D. (2012). Predictors of reading skills for kindergartners and first grade students in Spanish: a longitudinal study. *Reading & Writing*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9244-0>
- Kim, Y. S., & Snow, C. (2021). The *Science of reading* is incomplete without the *Science of teaching reading*. *The Reading League Journal*, 3(2), 5-13.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- *Lara-Díaz, M. F., Gómez-Fonseca, Á. M., García, M., Niño, L., & Guerrero, Y. (2010). Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años. *Revista de la Facultad de Medicina*, 58(3), 191-203.
- *León, M., Svenson, N. A., Psychoyos, D., Warren, N., De Gracia, G., & Palacios, A. (2022). WhatsApp Remote Reading Recovery: Using Mobile Technology to Promote Literacy during COVID-19. *IAFOR Journal of Education*, 10(3), 107-125.
- León, J. A., & van Dijk, T. (2022). Procesos lingüístico-cognitivos en la comprensión del discurso. En C. López Ferrero, I. Carranza & T. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish language discourse studies* (pp. 23-36). Routledge.
- Macotela Flores, S., Bermúdez Lozano, P., & Castañeda Ramírez, I. (2003). *Inventario de Ejecución Académica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- *Marchant, T., Lucchini, G., & Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psyke*, 16(2), 3-16. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282007000200001>
- Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B., & Sanhueza, J. (2024). *Pruebas de dominio lector*. Fundación Educacional Arauco.
- *Marder, S. E. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana: Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Interdisciplinaria*, 28(1), 159-176.
- Marmo, J., Zambrano Villalba, M. C., & Losada, A. (2022). Propuestas metodológicas en estudios de revisión sistemática, metasíntesis y metaanálisis. *Psicología UNEMI*, 6(11), 32-43. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp32-43p>
- *Martínez, C., Maurits, N., & Maassen, B. (2023). 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>
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2007). Evaluación Neuropsicológica Infantil: ENI. El Manual Moderno, Universidad de Guadalajara, UNAM.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI-2)*. El Manual Moderno.
- Miranda, A. (2019). *Desarrollo de la escritura en español: un estudio psicolingüístico* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. FILO: Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11287>
- Miranda, A., Abusamra, V., & Pan, S. (2020). La escritura: una habilidad lingüística cultural. En V. Abusamra, A. Miranda, R. Cartoceti, M. Difalcis, A. Re & C. Cornoldi. *Batería para la Evaluación de la Escritura - BEEsc* (pp. 17-33). Paidós.
- Muñoz-Sandoval, A F., Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2005). *Batería III Woodcock - Muñoz: pruebas de habilidades cognitivas*. Riverside.
- *Nava Martínez, R. (2021). Desarrollo de la escritura para la codificación y decodificación en niños de primaria de Mérida, Yucatán. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.921>
- Navarro, F., Ávila-Reyes, N., & Gómez Vera, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliação*, 11(31), 1-35. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>
- Navarro, F., & Colombi, M. C. (2022). Alfabetización académica y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. Carranza & T. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish language discourse studies* (pp. 495-509). Routledge.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://doi.org/10.1787/53f2>
- Orellana Etchevers, E. (2010). *Psicología de la enseñanza del lenguaje escrito: Programa ELEA*. Lenguaje y pensamiento.
- *Orozco Ospino, J. M. (2022). *Propiedades psicométricas de la batería ENLEF y un estudio de la relación entre las habilidades cognitivas y académicas en niños/as de 4 a 7 años en una población de Colombia* [Tesis doctoral, Universidad del Norte]. Repositorio Institucional de la Universidad del Norte. <http://hdl.handle.net/10584/11002>

- Ouzzani, M. Hammady, H. Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan: a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906>
- *Parrales Robles, M. R., & Vidaurre Andía, S. D. C. (2023). *Adaptación y validación de la prueba RAN de prelectura en instituciones educativas de la UGEL 03* [Tesis de Maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFÉ. <http://hdl.handle.net/20.500.11955/1183>
- *Pearson, M. R. (2012). *Perfil de habilidades de lectura en español e inglés en una población argentina que asiste a escuelas bilingües* [Tesis doctoral, Universidad Católica Argentina]. Repositorio institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/517>
- *Pearson, R., Juárez, M., Lucero, M., Le Rose, L., Méndez Jurado, M. A., Aime, M. M., & Casari, L. M. (2023). Impacto de una intervención virtual en lectura en niños disléxicos: ¿es distinta la eficacia respecto de una intervención presencial? *Revista de Psicología*, 19(37), 67-87. <https://doi.org/10.46553/RPSI.19.37.2023.p67-87>
- *Pearson, R., Siegel, L.S., Pearson, J., Magrane, M., & Rebora, D. (2013). Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: Un estudio longitudinal. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 23, 35-52.
- Piacente, T., & Tittarelli, A. M. (2008). Aprendizaje del lenguaje escrito. Su evaluación. *Revista de Psicología*, 10, 199-210.
- *Pino, M., & Bravo, L. (2005). La memoria visual como predictor del aprendizaje de la lectura. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 47-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100004>
- Porta, M. E. (2008). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de Orientación Educacional*, 23(42), 87-103.
- *Porta, M. E., Ramírez, 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.
- Protopapas, A., Orfanidou, E., Taylor, J. S. H., Karavasilis, E., Kapnoula, E. C., Panagiotaropoulou, G., Velonakis, G., Poulou, L., Smyrnis, N., & Kelekis, D. (2016). Evaluating cognitive models of visual word recognition using fMRI: Effects of lexical and sublexical variables. *NeuroImage*, 128, 328-341. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.01.013>
- *Querejeta, M., Piacente, T., Guerrero Ortiz-Hernán, B., & Alva Canto, E. A. (2013). La separación entre palabras en la escritura de niños que inician la escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 30(1), 45-64.
- *Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. J. (2023). Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoras y su relación con la comprensión de textos narrativos y expositivos en estudiantes de segundo y tercer grado. *Investigaciones sobre Lectura*, 18(2), 115-144. <https://doi.org/10.24310/isl.2.18.2023.16511>
- *Quijano, M. C., Solovieva Y., Diaz-Upegui K., & Jiménez, S., (2020). La disminución de errores como evidencia del avance en la adquisición de la lectura. *Ocnos*, 19(2), 69-80. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.2.318>
- *Ramírez-Calixto, C. Y., Arteaga Rolando, M. A., & Luna Álvarez, H. E. (2020). La percepción visual y las habilidades lingüísticas en el proceso lector. *Conrado*, 16(72), 178-181.
- *Riffo, B., Caro, N., & Saéz, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(2), 175-198.
- Rodrigues, P. D. N., & Postalli, L. M. M. (2019). Habilidades de consciência fonológica promovidas pelo ensino de leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e189961. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019019961>
- *Rosas, R., Medina, L., Meneses, A., Guajardo, A., Cuchacovich, S., & Escobar, P. (2011). Construcción y validación de una prueba de evaluación de competencia lectora inicial basada en computador. *Pensamiento Educativo*, 48(1), 43-62. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.4>
- *Sánchez-Abchi, V., Borzone, A., & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universitas psychologica*, 6(3), 559-570.
- *Sánchez-Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A. M., & Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria*, 26(1), 95-119.
- *Sánchez-Hernández, B. A., Bazán Ramírez, A., & Corral Verdugo, V. (2009). Análisis de características morfológicas y funcionales de competencias de lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 35(1), 37-57. <https://doi.org/10.5514/rmac.v35.i1.397>
- *Sarmiento-Bolaños, M. J., Rojas Ríos, I. A., Moreno Carrillo, M. J., & Gómez, A. (2016). Dificultades en el factor neuropsicológico Cinestésico predicen posibles problemas en la adquisición de la escritura. *Universitas Psychologica*, 15(SPE5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.dfnc>

- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). The Guilford Press.
- *Schnurbusch, C. S., Suárez, N., Ortiz, D. y De los Reyes, C. J. (2018). Datos normativos para la batería de evaluación neuropsicológica de lectura, escritura y funciones cognitivas (ENLEF). *Psicología desde el Caribe*, 35(3), 252-267. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.3.153.1>
- Schurz, M., Sturm, D., Richlan, F., Kronbichler, M., Ladurner, G., & Wimmer, H. (2010). A dual route perspective on brain activation in response to visual words: evidence for a length by lexicality interaction in the visual word form area (VWFA). *Neuroimage*, 49(3), 2649-2661. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.10.082>
- *Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123-144.
- Snow, P. C. (2021). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222-233.
- Snowling, M., Hulme, C., & Nation, K. (Eds.). (2022). *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). *Evaluación neuropsicológica de la actividad escolar*. BUAP.
- Stone, R. (2019). Lectoescritura inicial en Latinoamérica y el Caribe: una revisión sistemática. *Revista de investigación y evaluación educativa*, 6(1), 22-37. <https://doi.org/10.47554/revie2019.6.28>
- *Strasser, K., Vergara, D., & Del Río, M. F. (2017). Contributions of print exposure to first and second grade oral language and reading in Chile. *Journal of Research in Reading*, 40, 87-106. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12086>
- Swanson, H. L., Arizmendi, G. D., & Li, J. T. (2021). The stability of learning disabilities among emergent bilingual children: A latent transition analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1244. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000645>
- *Tapia Pérez, M. J., Veliz de Vos, M., & Reyes Reyes, F. (2017). Desempeño ejecutivo y rendimiento lector en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Logos (La Serena)*, 27(1), 3-14. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2701>
- Tonani, J., & Chimenti, M. Á. (2024). Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria: algunas reflexiones a partir de dos revisiones. *Revista Traslaciones*, 21(11), 105-125. <https://doi.org/10.48162.rev.5.109>
- *Torrado O., Solovieva Y., & Quintanar L. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 10(2), 11-19.
- *Torres Morales, P., & Granados Ramos, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022a). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Escritura*. LLECE - OREALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022b). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019. Argentina*. LLECE - OREALC.
- *Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Educación en Revista*, 38, 19-42. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300003>
- *Urquijo, S., García Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. [dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09](https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09)
- *Vásquez, C., & Muñetón-Ayala, M. (2023). Estudio correlacional entre procesamiento temporal y la lectura, en niños/as escolares. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (41), 1-23. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n41.2023.15915>
- Villalón, M., & Rola, A. (2000). *PAI - Prueba de Alfabetización Inicial*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villalonga Penna, M. M., Padilla, C., & Burin, D. (2014). Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, 31(2), 259-274.
- Zabaleta, V., Roldán, L. Á., & Centeleghe, M. E. (2016). La evaluación de la escritura a la finalización de la escolaridad primaria según las pruebas TERCE y ONE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 157-182. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.008>
- *Zugarramurdi, C., Fernández, L., Lallier, M., Carreiras, M., & Valle-Lisboa, J. C. (2022). Lexiland: A tablet-based universal screener for reading difficulties in the school context. *Journal of Educational Computing Research*, 60(7), 1688-1715. <https://doi.org/10.1177/073563312211074300>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

M. de los Á., C. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 13, 14; M. D. en 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 13, 14; V. A. en 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.