

CREACIÓN DE UNA COLECCIÓN DE LIBROS DECODIFICABLES PARA LA PRÁCTICA LECTORA INICIAL EN EL IDIOMA ESPAÑOL.

RESUMEN

El propósito de esta actividad de innovación fue diseñar una metodología para la creación de libros decodificables para ser usados como herramienta de práctica de la lectura inicial de los estudiantes del Proyecto Leer en la República Dominicana. El artículo presenta los fundamentos teóricos en los que se basan la creación y uso de este tipo de material, así como evidencia empírica, en la que se realizaron levantamientos de datos para confirmar que las decisiones técnicas tomadas durante la actividad fueran las más apropiadas. Como resultado, se crearon 18 libros originales categorizados en 6 etapas decodificables, una guía estandarizada sobre la redacción de este tipo de libros, y plantillas electrónicas a través del uso del programa de computadora BLOOM. Todos los materiales generados por esta experiencia son de libre acceso de manera que educadores hispanohablantes pueden usarlos tanto para producir este tipo de material como para beneficiarse de los mismos. Esta actividad innovadora es un ejemplo de la toma de decisiones educativas basadas en la evidencia, ya que parten de una necesidad previamente identificada, y su desarrollo fue sistematizado y evaluado. De igual forma, la actividad tiene un componente multiplicador de importancia, ya que fomenta que otros actores, fuera del proyecto y de la República Dominicana, tengan no solo acceso al material, sino también la oportunidad de producir y compartir sus propios libros decodificables con la comunidad educativa.

Ph.D. Laura Sánchez-Vincitore.

Correo electrónico:
l.sanchez1@prof.unibe.edu.do

Universidad Iberoamericana
(UNIBE)
Laboratorio de
Neurocognición y
Psicofisiología
Santo Domingo, República
Dominicana.

PALABRAS CLAVE

Lectura - libros decodificables - alfabetización inicial - práctica lectora - producción de libros.

CREATION OF A DECODABLE BOOKS COLLECTION OF EARLY LITERACY PRACTICE IN SPANISH.

ABSTRACT

The purpose of this innovative activity was to design a methodology for the creation of decodable books to be used as a practice tool for early literacy skills for students who participate

in Project Read in the Dominican Republic. This paper presents the theoretical framework for the creation and use of this type of practice material, as well as empirical evidence gathered from data collection activities that confirm that technical decisions were appropriate. As a result of this activity we created 18 original books categorized into 6 decodable stages, a standardized guide to produce this types of books, electronic templates through the computer software BLOOM for mass production. All available materials are open source so that interested Spanish-speaking educators can produce and benefit from these materials. This innovative activity is an example of evidence-based educational decision-making, since it comes from a previously identified need, and its development was systematized and evaluated. In addition, this activity has an important leverage factor, since it encourages other key actors, outside of Project Read and the Dominican Republic, to have access not only to the produced materials, but also have the opportunity of producing and sharing their own decodable books with the educational community.

KEY WORDS

Reading - decodable books - earl literacy - reading practice - book production.

Introducción.

La República Dominicana enfrenta retos educativos considerables, evidenciados por las bajas puntuaciones de sus estudiantes en pruebas nacionales e internacionales, en las que se ponen de manifiesto deficiencias tanto en habilidades básicas de lectoescritura (Mencía-Ripley, Sánchez-Vincitore, Garrido, y Aguasvivas-Manzano, 2016) como en la comprensión lectora (UNESCO, 2014).

La presente experiencia de innovación se enmarca dentro del Proyecto Leer, una intervención educativa que busca mejorar la habilidad lectora de 200 mil estudiantes en 600 escuelas públicas de la República Dominicana a cargo de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), como respuesta a los resultados del estudio de línea base del proyecto (Mencía-Ripley et al., 2016). En dicho estudio, se evaluaron 2,400 estudiantes de segundo de primaria quienes obtuvieron bajas puntuaciones en pruebas de conocimiento del principio alfabético (conocer las letras, sus sonidos y posibles combinaciones), reconocimiento de palabras, fluidez y comprensión lectora. De igual forma, el estudio arrojó que los estudiantes carecen de libros para practicar la lectura tanto en las bibliotecas escolares como en sus hogares. En vista de las necesidades encontradas, el personal técnico del proyecto propuso una serie de innovaciones con miras a mejorar los niveles de alfabetización. Una de

estas innovaciones es la creación de la colección de “libros decodificables” para aumentar el acceso al material lector que tienen los estudiantes del proyecto. Esto se propuso por el supuesto de que mientras más se practican las habilidades lectoras a través de la lectura diaria, más se consolida y automatiza la misma (Abadzi, 2009). Por lo tanto, además de proveer a los docentes de una metodología basada en la evidencia para la enseñanza de la lectoescritura, contar con libros de práctica en el proyecto Leer, garantizaría una intervención integral, que funcionara tanto en el aula con el docente, como cuando los estudiantes leyeran libremente o llevaran los libros a sus hogares.

Los libros decodificables son textos simples y cortos que se utilizan para que los estudiantes que están aprendiendo a leer practiquen la habilidad lectora de una forma progresiva. La dificultad progresiva de los libros decodificables está determinada por dos características: (1) el porcentaje de palabras de ortografía consistente del libro, y (2) la presentación de palabras que contienen combinaciones de grafema-fonema que han sido enseñadas explícitamente durante las clases (Mesmer, 2000).

Las colecciones de libros decodificables están diseñadas como una secuencia de etapas progresivas que corresponden a la secuencia de la enseñanza del principio alfabético recomendado especialmente en ortografías transparentes (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Esto hace que los libros decodificables sean un andamiaje en el uso contextualizado del principio alfabético mientras se aprende a leer y escribir (Cheatham y Allor, 2012).

Fundamentación teórica sobre el uso de libros decodificables para la práctica lectora.

A través de la práctica lectora con los libros decodificables, que contienen únicamente los grafemas que el estudiante conoce previamente, se reduce la dificultad del texto, por lo que se reduce la sobrecarga en la memoria de trabajo. La memoria de trabajo es la habilidad de manipular y proveer acceso a la información requerida para otros procesos cognitivos y conductuales más complejos (Wilhelm, Hildebrandt y Oberauer, 2013). Una reducción en la sobrecarga de la memoria de trabajo durante el aprendizaje de la lectura permite que se lleven a cabo dos procesos neurocognitivos: (1) Cambios a nivel perceptual, y (2) Reubicación de recursos atencionales.

En primer lugar, a nivel perceptual, se promueve una práctica constante de conversión grafema-fonema (Mesmer, 2010). De acuerdo a Share (1999), cada ensayo exitoso de esta conversión realizada de manera independiente por el estudiante, promueve la consolidación de mecanismos de auto-enseñanza que fomenta la adquisición de la alfabetización. Esto, a su vez, contribuye a un acceso léxico más rápido, a través de la recodificación fonológica. Por lo tanto, la repetición constante de recodificaciones exitosas favorece a que se den los cambios neuronales necesarios para la automatización lectora. Esto se conoce como la

“teoría de la automatización lectora” propuesta por LaBerge y Samuels (1974) y posteriormente revisada por Samuels (2004). La misma propone que la lectura está compuesta por un conjunto de habilidades cognitivas las cuales, a través de la práctica, se consolidan, requiriendo cada vez menos esfuerzo por parte del lector. A nivel neuroanatómico y fisiológico se generan cambios estructurales y funcionales en el cerebro. Uno de estos cambios se da específicamente en la zona llamada “giro fusiforme izquierdo”, área de asociación, originalmente especializada en el reconocimiento de rostros, que gradualmente se ajusta al reconocimiento de palabras y letras (Dehaene et al., 2010).

En segundo lugar, cuando los estudiantes se enfocan en una cantidad limitada de combinaciones grafema-fonema que han aprendido previamente, los recursos atencionales usualmente destinados a la decodificación de combinaciones infrecuentes pueden ser destinados a la comprensión lectora. De esta manera, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar y practicar las estrategias de comprensión lectora desde el inicio de la instrucción de la alfabetización. Este supuesto está basado en la “teoría simple de la lectura” (Hoover y Gough, 1990), que propone que la comprensión lectora depende de dos habilidades: reconocimiento de palabras y comprensión del lenguaje oral. Si las palabras que conforman el texto son sencillas y fáciles de reconocer (decodificables), entonces el proceso de comprensión lectora se facilita, ya que a través del reconocimiento de palabras sencillas se puede acceder al lenguaje oral sin mucho esfuerzo. Por el contrario, si las palabras y la redacción que contiene el texto son complejas, la decodificación se realiza con mucho esfuerzo, dificultando el acceso al lenguaje oral, por tanto, dificultando la comprensión lectora. Por esto, los libros decodificables proveen al estudiante con un andamiaje de práctica lectora que les facilita la práctica de comprensión lectora. Esta práctica exitosa facilita la automatización lectora.

Descripción de la innovación.

El propósito de la actividad de innovación fue el desarrollo de una metodología estandarizada para la creación de la colección de libros decodificables en el idioma español, a través de la creación de los primeros 18 ejemplares a ser usados inicialmente por el proyecto Leer, y posteriormente por el Ministerio de Educación de la República Dominicana. De igual forma, esta actividad tiene un componente multiplicador, ya que la metodología estandarizada se creó en formato taller para fomentar la creación de este tipo de material lector de manera que la oferta de libros aumente constante y exponencialmente aun cuando acabe el financiamiento del Proyecto Leer.

El equipo técnico y de investigación del proyecto siguió los estándares internacionales para la creación de colecciones de libros decodificables (Davidson, 2013), adaptando la progresión de enseñanza fonética en español, siguiendo los lineamientos de Abadzi (2013).

Fases de desarrollo.

- a. Desarrollo de la progresión de la enseñanza del principio alfabético: Dicha progresión estableció el orden en el que se enseña la correspondencia grafema-fonema durante los primeros grados. Para esto se consideraron dos aspectos importantes: En primer lugar, se tomó en cuenta la frecuencia de las letras en el idioma español, de forma que las letras más frecuentes se enseñen antes que las letras menos frecuentes. En segundo lugar, se consideró la transparencia de las combinaciones grafema-fonema, en el sentido de que las combinaciones más sencillas se enseñen antes que las más complejas. Se determinó una progresión de 36 lecciones, que incluyen todas las posibles combinaciones grafema-fonema del español. La tabla 1 contiene la progresión propuesta. La primera línea representa la progresión propuesta por el análisis de frecuencia de uso de cada letra, y la segunda línea representa la cantidad de sonidos asociados a cada letra.

Tabla 1. Progresión de enseñanza grafema-fonema.

Frecuencia																				
Progresión	a	m	e	n	o	s	i	l	u	y	f	p	t	b	c(k)	q	v	ll	y(ll)	h
Sonido	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2

Progresión	ch	bl	fl	pl	c l	g	gl	r	j	g(j)	c(s)	z	br	cr	dr	fr
Sonido	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1

- b. Categorización de la progresión en etapas decodificables: Las 36 lecciones fueron separadas en 6 etapas. El texto de los libros en cada etapa sólo tendría las letras que correspondieran a las mismas, en adición a las letras de etapas previas. La tabla 2 contiene la clasificación final de los grafemas de cada etapa.

Tabla 2: Clasificación de progresión en etapas

	<i>Grafemas</i>	<i>Tipo de sílaba</i>
<i>Etapa 1</i>	a m e n o s i l u	CV, VC
<i>Etapa 2</i>	y(i) f p t b d	CV, VC
<i>Etapa 3</i>	c(k) q v ll y h ch bl fl pl cl	CV, VC, CCV
<i>Etapa 4</i>	g(g) gu gü gl r rr	CV, VC, CCV
<i>Etapa 5</i>	j g(j) c(s) z br cr dr fr	CV, VC, CCV
<i>Etapa 6</i>	gr pr tr ñ cc x k w	CV, VC, CCV

- c. Optimización de las características de los libros: Se revisaron las recomendaciones de Fountas y Pinnell (2006) con respecto a la longitud y estructuras de las oraciones en los libros para iniciar la práctica lectora.

Consideramos la tipografía y tamaño de letra para fomentar el aprendizaje perceptual (Abadzi, Marinelli, Martelli, Praphamontripong y Zoccolotti, 2013). Usamos la tipografía Andika New Basic que tiene características que favorecen la adquisición de la lectoescritura. Se utilizó un tamaño de letra grande en las primeras etapas y más pequeño en las últimas.

- d. Redacción de textos: Pese a que los libros decodificables promueven la automatización lectora, las limitaciones que impone su estructura a los autores (incluyendo la necesidad de oraciones extremadamente cortas, historias muy simples, la repetición constante, y el uso de una cantidad de letras específicas), podría hacer que la experiencia lectora sea “desnaturalizada” en referencia a la estructura gramatical y el significado (Adams, 2009; Goodman, Goodman y Martens, 2002). Para contrarrestar estas limitaciones, se invitó a un escritor de literatura infantil y juvenil a que creara los textos de manera que se asemejasen lo más posible a un contenido literario. El autor a su vez debía reflexionar sobre el proceso de redacción para crear la guía de cómo redactar estos libros.
- e. Ilustración: El uso de imágenes en los textos infantiles tiene la ventaja de proveer un marco contextual que promueve comprensión lectora al inicio del aprendizaje de la lectoescritura (Russell y Joel, 2002). Se utilizaron imágenes representativas, que simbolizaran el contenido literal del cuento, ya que las mismas aumentan las probabilidades de comprensión. Dichas ilustraciones fueron realizadas por los docentes y estudiantes de la escuela de arte de la Universidad Iberoamericana. La Figura 1 presenta un ejemplo de las ilustraciones.

Figura 1. Ejemplo de ilustraciones



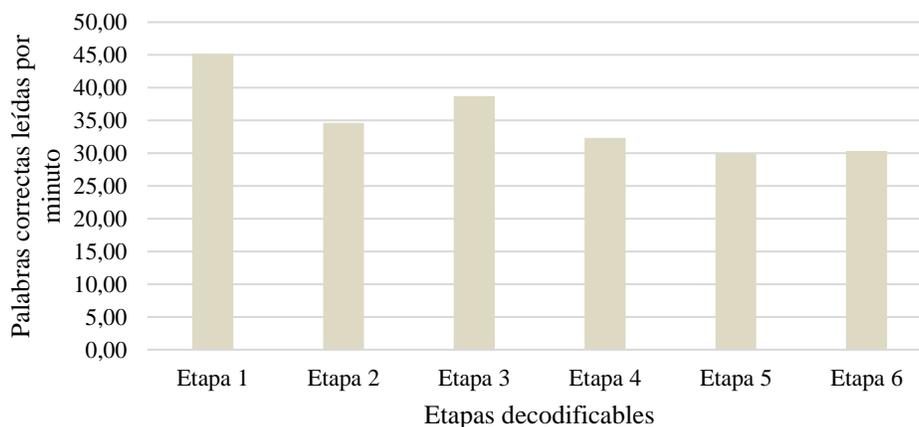
- f. Diagramación y publicación: Se crearon plantillas para cada etapa decodificable utilizando el programa informático BLOOM (SIL International, 2017), un procesador de palabras especializado para la generación de libros decodificables y nivelados a gran escala. Se transcribió cada historia en las plantillas y se envió el resultado final a imprenta.

Hallazgos durante la actividad innovadora.

Durante el desarrollo de la actividad innovadora, el equipo de investigación realizó un levantamiento de datos para confirmar que las combinaciones de grafema-fonema escogidas para cada etapa decodificable siguieran una verdadera progresión en dificultad. Para esto, se evaluó la velocidad de reconocimiento de palabras de 196 estudiantes de primero a tercer grado de primaria en cada etapa decodificable¹. Esta medida fue obtenida a través solicitar a los estudiantes de manera individual que leyeran oraciones de cada etapa decodificable mientras un evaluador contabilizaba las palabras que los estudiantes leían correctamente en un minuto por cada etapa decodificable. Se esperaba que los estudiantes pudieran leer más palabras por minuto en las primeras etapas decodificables y gradualmente menos palabras en las etapas decodificables posteriores. Esto se debe a que la velocidad de lectura se impacta por la dificultad en el texto. Al ser sencillas, las primeras etapas decodificables, no representan un reto para los estudiantes por lo que estos pueden leer más palabras por minuto. Lo contrario sucede con las últimas etapas decodificables, ya que la dificultad del texto aumenta, interfiriendo en la velocidad lectora, por lo que los estudiantes pueden leer menos palabras por minuto. La medición de palabras por minuto es comúnmente utilizada internacionalmente como una prueba de fluidez con la intención de determinar la fluidez lectora mínima para alcanzar niveles óptimos de comprensión lectora (Abadzi, 2012).

La Figura 2 representa el promedio de palabras por minuto alcanzado para cada etapa decodificable en los estudiantes evaluados. El eje X representa las etapas decodificables, y el eje Y representa la cantidad de palabras por minuto alcanzadas.

Figura 2: Palabras por minuto en cada etapa decodificable



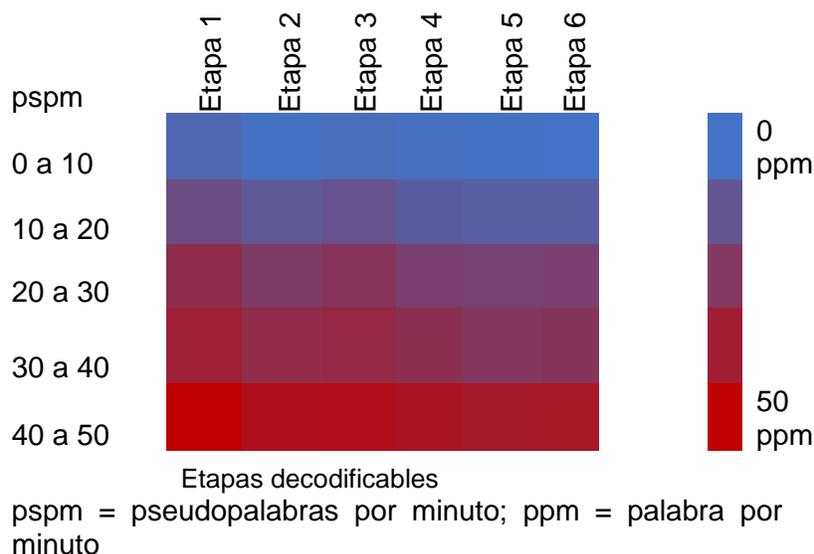
¹ Este levantamiento de datos pertenece a las actividades propuestas por el Proyecto Leer, que cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Iberoamericana (UNIBE) asegurando la protección de los participantes.

Según los resultados, las etapas decodificables siguen una progresión en dificultad, evidenciada por las puntuaciones altas en las primeras etapas decodificables que disminuyen en las etapas decodificables siguientes. Hubo una excepción entre las etapas decodificables 2 y 3 en el sentido de que los estudiantes tenían mejor desempeño en la etapa 3 que en la etapa 2, invirtiendo la progresión. Un análisis cualitativo del contenido de cada etapa decodificable determinó que el uso de sílabas compuestas (consonante + consonante + vocal), considerada en esta actividad originalmente para la etapa 2 podría estar añadiendo un nivel mayor de dificultad en una etapa temprana, como lo es la segunda etapa decodificable. Este hallazgo hizo que se transfirieran las sílabas compuestas desde la etapa 2 a la etapa 3, como está presentado en la tabla 2 de este documento, para resolver la discrepancia. Los textos redactados fueron corregidos para que en la etapa decodificable 2 no se incluyera este tipo de sílaba, sino que se incluyera en la etapa decodificable 3.

Por otro lado, teniendo en cuenta que los libros decodificables son un material de práctica lectora por su característica de andamiaje, y no libros de literatura infantil como tal, se realizó un levantamiento de datos para determinar cuáles estudiantes podrían ser beneficiados del uso de estos recursos, cuándo era apropiado usarlos, y cuándo no. En dicho sentido, adicionalmente a la prueba de palabras por minuto en cada etapa, se realizó una medición de pseudopalabras leídas correctamente por minuto. Para esta medición, se les entregaba a los estudiantes una lista de palabras falsas en el idioma español (pseudopalabras) y el evaluador contabilizaba cuántas pseudopalabras correctas podían leer los estudiantes por minuto. Esta medición evalúa la velocidad de decodificación, ya que, al carecer de sentido las palabras, no pueden ser leídas en búsqueda de significado, sino a través de la decodificación grafema-fonema, habilidad importante a inicios de la adquisición de la lectoescritura. Según los resultados en la medición de pseudopalabras correctas por minuto, se clasificaron los estudiantes en 5 categorías: los que leían de 0-10 pseudopalabras por minuto, 10-20, 20-30, 30-40 y 40-50. Se obtuvo el promedio de palabras por minuto en cada etapa decodificable para cada una de las categorías previamente determinadas. La Figura 3 representa un mapa de calor con los resultados. El eje X representa cada etapa decodificable, El eje Y representa la categorización de los estudiantes según la medición de pseudopalabras por minuto, y la degradación de colores desde el azul hasta el rojo representa la medición de palabras por minuto en las etapas decodificables, en donde el color azul representa 0 palabras por minuto y el rojo representa 50 palabras por minuto. Se espera una degradación de colores a través de la sucesión de etapas decodificables que va desde el rojo hasta el azul, indicando que en la primera etapa los estudiantes pueden leer muchas más palabras por minuto (rojo), ya que la dificultad del texto es sencilla, y según lean en etapas siguientes leerán menos palabras por minuto (azul), ya que estas etapas posteriores contienen textos más difíciles. Dicha degradación solo ocurrió en estudiantes de las categorías de 10-20, 20-30, y 30-40 pseudopalabras por minuto. Los estudiantes de la categoría de 0-10 pseudopalabras por minuto, y los de la categoría de 40-50 pseudopalabras por minuto no presentaron la degradación de colores, sino que mantuvieron el color azul

y rojo respectivamente, indicando que no hubo cambios en la velocidad lectora según la etapa decodificable.

Figura 3. Mapa de calor de pseudopalabras por minuto en función de las palabras por minuto por etapa.



Esto quiere decir que el uso de los libros decodificables es más apropiado para los estudiantes con un nivel de decodificación de 10 a 40 pseudopalabras por minuto. Esto es así porque los estudiantes que pueden decodificar de 10 a 40 pseudopalabras por minuto presentan mayores posibilidades de cambio entre las etapas. Es decir, son sensibles a la dificultad gradual impuesta por cada etapa decodificable, evidenciado por la degradación desde el rojo hasta el azul. Los estudiantes que se encuentran en niveles muy básicos de decodificación (de 0-10 pseudopalabras por minuto) aún no han alcanzado un nivel óptimo para ser beneficiados de los libros decodificables, evidenciado por la estabilidad en la medición de palabras por minuto en cada etapa decodificable (color azul a través de todas las etapas). Para este grupo de estudiantes se recomienda una mayor consolidación del principio alfabético antes de ser expuestos a este tipo de material lector. Por el contrario, los estudiantes que son capaces de leer más de 40 palabras por minuto parecen haber alcanzado el umbral de automatización lectora, y su velocidad lectora se mantiene constante pese a las diferentes etapas graduadas en dificultad (color rojo a través de todas las etapas decodificables). Los libros decodificables para este grupo de estudiantes no ofrecen beneficio mayor que los libros de literatura en general, por lo que se recomienda que estos lean contenidos de mayor dificultad.

Conclusión.

La actividad innovadora presentada en este artículo es un ejemplo del proceso de toma de decisiones educativas basadas en la evidencia local, ya que esta iniciativa surgió a raíz del estudio de línea base del proyecto al cual sirve. Esta experiencia tuvo como objetivo principal el desarrollo de una metodología estandarizada para la creación de libros decodificables utilizados por el Proyecto Leer, en respuesta a la necesidad de intervenir las habilidades básicas de alfabetización, especialmente en aquellas habilidades transitorias entre la adquisición del principio alfabético y la lectura fluida.

De la misma forma, los pasos seguidos para el desarrollo de la metodología fueron basados tanto en la evidencia teórica como en la evidencia empírica. En cuanto a la evidencia teórica, la revisión bibliográfica abarca las ciencias cognitivas, lingüística, producción de literatura, entre otras. En relación a la evidencia empírica, se realizaron levantamientos de datos en estudiantes participantes del proyecto Leer para confirmar que las decisiones técnicas sobre cada etapa decodificable eran las correctas. De esta forma, se corrigieron las faltas antes de la versión final tanto de la metodología como de los mismos libros. También se determinó que estos libros son más efectivos en niños con una capacidad de decodificación de 10 a 40 palabras por minuto, ya que los estudiantes que leen menos de esa cantidad aún no están listos para utilizar este tipo de material, y los que leen más de esa cantidad, están listos para enfrentar contenidos de mayor dificultad.

Esta actividad de innovación ha generado diversos aportes. En un aspecto práctico, el proyecto Leer cuenta con 18 libros originales, repartidos entre las 6 etapas decodificables, que serán utilizados para la práctica lectora de sus estudiantes. En un aspecto multiplicador, a raíz de esta actividad de innovación se desarrolló la guía de creación de libros decodificables, un documento de libre acceso para que las personas interesadas en producir este tipo de material puedan seguir los lineamientos y crear los mismos. En este sentido, se crearon las plantillas para cada etapa decodificable en el idioma español en el programa informático BLOOM de acceso abierto. Dichas plantillas circunscriben el uso de las letras del alfabeto a las pautadas por cada etapa decodificable, facilitando la creación de los libros. De igual forma, permite diagramar e ilustrar cada libro de una manera fácil y rápida. Una de las grandes ventajas de producir los libros en el programa BLOOM es que se pueden compartir las creaciones en una biblioteca virtual para que los libros sean descargados de manera gratuita por cualquier persona con acceso a internet. De esta manera, y con varios grupos de personas interesadas en la escritura de libros para la práctica lectora en español tanto en la República Dominicana como en cualquier país de habla hispana, puede aportar y ser beneficiados.

Las colecciones de libros decodificables son poco frecuentes en el idioma español. En el momento de publicación de esta actividad se identificaron dos casas editoras en Estados Unidos que producen estos materiales, y que en su mayoría están destinados a la alfabetización en el idioma materno de estudiantes hispanos

inmigrantes. De igual forma, estos materiales de alta calidad forman parte de un paquete comercial, muchas veces inaccesible para un sector de estudiantes latinoamericanos cuyas escuelas no siempre cuentan con el presupuesto para adquirir los programas que ofrecen dichos materiales.

Es importante mencionar que los libros decodificables no conforman un único material de práctica de la lectoescritura para los estudiantes que adquieren las habilidades básicas. Este es un recurso basado en la evidencia que apuesta al éxito lector temprano, con la posibilidad de lograr que los estudiantes ganen confianza, y que provea suficiente práctica lectora que le permita alcanzar la automatización. Sin embargo, es importante mencionar que, para una adquisición lectora efectiva, los estudiantes deben estar expuestos a una variedad de textos de forma que las habilidades adquiridas en la enseñanza puedan ser transferida a otros recursos escritos.

Referencias bibliográficas.

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement, and implications. *The World Bank Researcher Observer*, 24(2), 267–290.
- Abadzi, H. (2012). Developing cross-language metrics for reading fluency measurement: Some issues and opportunities. GPE Working Paper Series on Learning No. 6.
- Abadzi, H. (2013). Literacy for All in 100 Days ? A research-based strategy for fast progress in low-income countries.
- Abadzi, H., Marinelli, C. V., Martelli, M., Praphamontripong, P., & Zocolotti, P. (2013). Visual and linguistic factors in literacy acquisition: Instructional implications for beginning readers in low-income countries.
- Adams, M. J. (2009). Decodable text: Why, when, and how? In E. H. Hiebert & M. Sailors (Eds.), *Finding the right texts: What works for beginning and struggling readers* (pp. 23–46). New York: The Guilford Press.
- Cheatham, J. P., & Allor, J. H. (2012). The influence of decodability in early reading text on reading achievement: A review of the evidence. *Reading and Writing*, 25(9), 2223–2246. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9355-2>
- Davidson, M. (2013). *Books that children can read: Decodable books and book leveling*.
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., ... Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science (New York, N.Y.)*, 330(December), 1359–1364. <https://doi.org/10.1126/science.1194140>
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2006). *Leveled books K-8: Matching texts to readers for effective teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y., Goodman, K., & Martens, P. (2002). Text matters: Readers who learn with decodable texts. In D. L. Schalbert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, & J. V. Hoffman (Eds.), *51st yearbook of the national reading conference* (pp. 186–203). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view theory of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (2), 127–160.
- Jiménez, J., & Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1–22.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Mencía-Ripley, A., Sánchez-Vincitore, L. V., Garrido, L. E., & Aguasvivas-Manzano, J. A. (2016). *Baseline report of USAID-Leer*. Santo Domingo.
- Mesmer, H. (2000). Decodable text: A review of what we know. *Reading Research and Instruction*, 40(2), 121–141. <https://doi.org/10.1080/19388070109558338>
- Mesmer, H. (2010). Textual scaffolds for developing fluency in beginning readers: Accuracy and reading rate in qualitatively leveled and decodable text. *Literacy Research and Instruction*, 49(1), 20–39.
- Russell, C. N., & Joel, L. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(5), pp 5-26.
- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Fifth Edit, pp. 1127–1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 95–129. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481>
- UNESCO. (2014). *TERCE. Third regional comparative and explanatory study*. Santiago.
- Wilhelm, O., Hildebrandt, A. H., & Oberauer, K. (2013). What is working memory capacity, and how can we measure it? *Frontiers in Psychology*, 4, 433. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00433>