

Impacto de la política de lectura y las directrices curriculares en la educación básica

The Impact of Reading Policies and Curricular Guidelines on Basic Education

Andrés Mahecha Ovalle¹

andresmahecha.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0003-1702-9080>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v13n1a07>

Recibido: noviembre 9 de 2024.

Aceptado: marzo 10 de 2025.

Para citar: Mahecha Ovalle, A. (2025). Impacto de la política de lectura y las directrices curriculares en la educación básica. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.22209/rhs.v13n1a07>

Resumen

La sociedad contemporánea ha implementado políticas públicas de lectura para apostar por la formación de ciudadanos alfabetizados y competentes en las habilidades de lectura. En ese sentido, es importante reconocer la relevancia y el alcance de la lectura en los distintos momentos del proceso educativo. El objetivo de esta revisión sistemática es describir el impacto de la política educativa de lectura y las directrices curriculares propias de la educación básica en los procesos de lectura. Para esto, se empleó la metodología Prisma en la recolección y el análisis de 41 artículos de investigación registrados en Scopus y Web of Science (WoS), desde el 2014 hasta el 2024. De acuerdo con los resultados, se destacan seis aspectos que impactan en los procesos de lectura, según la política educativa y las directrices curriculares: la ineficacia de las formulaciones curriculares, las creencias docentes, la utilización del translingüismo en las aulas de clase, falencias en el dominio de la lengua de instrucción, desconexión entre las apuestas educativas y los contextos sociales, y finalmente, falencias en la adquisición de estrategias

1 Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Ciudad de Panamá, Panamá.

en la realización de una lectura crítica. Se concluye que la aplicación de las políticas educativas en lectura enfrenta desafíos de aplicación, debido a su descontextualización, el papel determinante de las creencias docentes y la incoherencia de las directrices curriculares.

Palabras clave: política de lectura, directrices curriculares, educación básica, lectura.

Abstract

Contemporary society has implemented public policies to teach citizens to read and foster their reading competences. In this sense, it is important to recognize the relevance and the scope of reading at the different stages of education. The objective of the systematic review conducted in this article is to describe the impact of educational policies and curricular guidelines for basic education on reading processes. To this end, the Prisma methodology was applied to collect and analyze 41 research articles registered in Scopus and Web of Science (WoS) from 2014 to 2024. The results highlight six aspects that—according to educational policy and curricular guidelines—have a significant impact on reading processes: An ineffectiveness of curricular formulations, the teachers' beliefs, the use of translanguaging in classrooms, the shortcomings in the teachers' mastery of instruction language, the disconnection between educational commitments and social contexts, and, finally, a lack of strategies to promote critical reading. The conclusions include that the implementation of educational policies for reading faces serious challenges due to their decontextualization, the determining role of teachers' beliefs, and the incoherence of curricular guidelines.

Keywords: Reading policy, Curriculum guidelines, Basic education, Reading.

Introducción

La lectura en los procesos educativos y de alfabetización tiene una función fundamental, hasta el punto de que los sistemas educativos contemporáneos han dado orientaciones a los docentes sobre cómo abordar la lectura en la escuela. Para ello, se han creado directrices curriculares en todos los niveles educativos. Estas proponen recomendaciones, instrumentos y metodologías para el abordaje del proceso lector en cada etapa de la educación básica. Así, se busca que los estudiantes logren hábitos y estilos de lectura, estrategias de acercamiento a los textos y conocimientos lingüísticos, metalingüísticos y cognitivos para un óptimo proceso de aprendizaje. No obstante, la aplicación de las directrices curriculares en el aula exige una articulación entre el currículo y la didáctica, la formación docente y la elaboración de un microcurrículo alineado

con el macrocurrículo. Tal como subraya Lerner (2003): “Elaborar documentos curriculares es un fuerte desafío porque, además de las dificultades involucradas en todo trabajo didáctico, es necesario asumir la responsabilidad de la prescripción” (p. 83).

Así pues, los docentes enfrentan un reto en la generación de actividades didácticas para la aplicación de las directrices curriculares en escenarios diversos de aula, entre sí y con las necesidades de aprendizaje particulares. La aplicación de la política educativa en lectura, junto con sus lineamientos, se sustenta en la elección por parte de los docentes o las instituciones, la cual implica la evaluación, adopción y prescindencia de algunas de las proposiciones de la legislación educativa. Lo anterior involucra la toma de decisiones administrativas, pedagógicas, curriculares y didácticas, las cuales afectan los procesos lectores orientados en el aula regular. De ahí que es válido cuestionarse sobre la pertinencia e importancia de las propuestas de las directrices curriculares en el sistema educativo, es decir, si estas responden a las demandas de los estudiantes y de la sociedad contemporánea.

A tono con lo anteriormente planteado, las investigaciones evidencian que la política educativa en lenguaje se enfoca en la renovación curricular, la flexibilización pedagógica y un currículo que enfatiza las competencias, es decir, un replanteamiento en la enseñanza del lenguaje (Montero & Herrera, 2010). Se nota que las orientaciones curriculares tienen un alto componente idealizado y están elaboradas por personas que poco o nada conocen los contextos de su aplicación (Cuesta, 2016). Del Pino *et al.* (2016) coinciden en la idea anterior cuando señalan que hay incongruencia entre la política estatal curricular comunicativa y la propuesta de implementación, así como su construcción en los territorios. De modo que, como un hecho público, la lectura ha asignado esta tarea fundamentalmente a la escuela, aunque no es la única. En esta se ejecuta la promoción de la lectura, se establecen las prácticas y los proyectos de aprendizaje lector, se promueven hábitos lectores y la formación del ciudadano (Bombini, 2008). Aspectos similares subraya Sawaya (2016) con respecto a que la lectura está al servicio de la formación y la alfabetización de la ciudadanía, ya que se usa el lenguaje oral y escrito para funciones sociales prácticas.

Con base en lo expuesto, se observa que la política educativa en lectura y las directrices curriculares propician diferentes posturas entre quienes implementan la normatividad y los lineamientos educativos. Estas diferencias se traducen en diversas perspectivas de trabajo en los diferentes escenarios educativos, influenciados por la interpretación y aplicación del profesorado. Por ello, esta revisión responde al siguiente interrogante: ¿cómo influyen las políticas de lectura y las directrices curriculares en la enseñanza de la lectura en la educación básica?

Para efectos del desarrollo de esta revisión, la política educativa de lectura se define como el conjunto de acciones, declaraciones y documentos escritos que contienen los lineamientos, las estrategias y los enfoques metodológicos y programas destinados a la promoción, la enseñanza y el aseguramiento de la comprensión lectora en los distintos niveles educativos. La política educacional de lectura, a su vez, se integra en el currículo escolar mediante la definición

de objetivos y estándares relacionados con las habilidades lectoras que deben desarrollar los estudiantes en su formación académica. De este modo, la relación entre política educativa de lectura y currículo escolar se fundamenta en la comprensión de este último como un “conjunto de fines, metas y objetivos”, cuya naturaleza “guía los cambios que se pretenden conseguir en los alumnos, facilita la especificación de los contenidos de enseñanza y de aprendizaje y orienta la definición de los criterios de evaluación” (López, 2020, p. 24).

Metodología

La presente revisión sistemática se enmarca en un enfoque cuantitativo, para lo cual se empleó la metodología Prisma (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* [ítems preferentes para informes de revisiones sistemáticas y metaanálisis]) (Page *et al.*, 2020). A partir de esta metodología, se llevó a cabo el análisis del impacto de la política de lectura educativa y de las directrices curriculares en la educación básica. De este modo, la revisión sistemática sintetiza el estado de la problemática estudiada. Así pues, se contribuye a la literatura científica basada en los aportes de los estudios primarios analizados.

Criterios de inclusión

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: (a) estudios publicados entre 2014 y 2024; (b) estudios empíricos y revisiones sistemáticas; (c) estudios de acceso abierto; (d) estudios de caso, y (e) investigaciones que abordaran las variables de estudio: política educativa, directrices curriculares y política educacional. Asimismo, se incluyeron estudios publicados en inglés y español, de modo que se descartaron las investigaciones publicadas en otras lenguas.

Criterios de exclusión

Se excluyeron los siguientes tipos de estudio: (a) estudio de reflexión; (b) capítulos de libro; (c) artículos con acceso restringido; (d) ensayos; (e) editoriales o cartas al editor, y (f) estudios publicados antes del 2014. Se excluyeron investigaciones incompletas y estudios fuera de la disciplina o de las variables de estudio.

Estrategias de búsqueda

La búsqueda de información se realizó en Scopus y WoS. Se empleó la ecuación de búsqueda que se observa en la tabla 1, la cual se utilizó para ambas bases de datos. Para su elaboración, se emplearon los operadores booleanos (*AND*, *OR* y *NOT*), que toman en cuenta las variables de estudio.

Tabla 1. Ecuación de búsqueda

Ecuación de búsqueda
Reading Policies AND Curriculum OR Curricular Guidelines AND Educational Policies AND Basic Education AND Teachers AND Reading

A partir del uso de la ecuación con operadores booleanos, se obtuvo un número de artículos recopilados en Scopus y WoS, como se muestra en la tabla 2. Posteriormente, el número de estudios se redujo tras la verificación de los artículos, así como se consideró la variable del estudio, los criterios de exclusión, la duplicación de estudios, el análisis del título, los términos clave y el resumen, según se detalla en la tabla 3.

Tabla 2. Cruce de términos de búsqueda en las bases de datos

Cruces en las bases de datos	
WoS	93
Scopus	432
Total	525

Tabla 3. Proceso de identificación, eliminación y selección de artículos

Base de datos	Sin filtrar	Sin acceso/ artículo incompleto	No cumplía los criterios	Seleccionados
Web of Science	93	53	14	26
Scopus	432	345	72	15

Resultados

Desde la búsqueda hecha en Scopus y WoS, se recopilaron 41 estudios en total, como se observa en la figura 1, y los principales resultados de la pregunta de investigación se detallan en la tabla 4. Asimismo, se destacan otros hallazgos de las políticas educativas y las directrices curriculares en la enseñanza de la lectura en el escenario de la educación básica primaria.

Figura 1. Flujograma de los estudios seleccionados

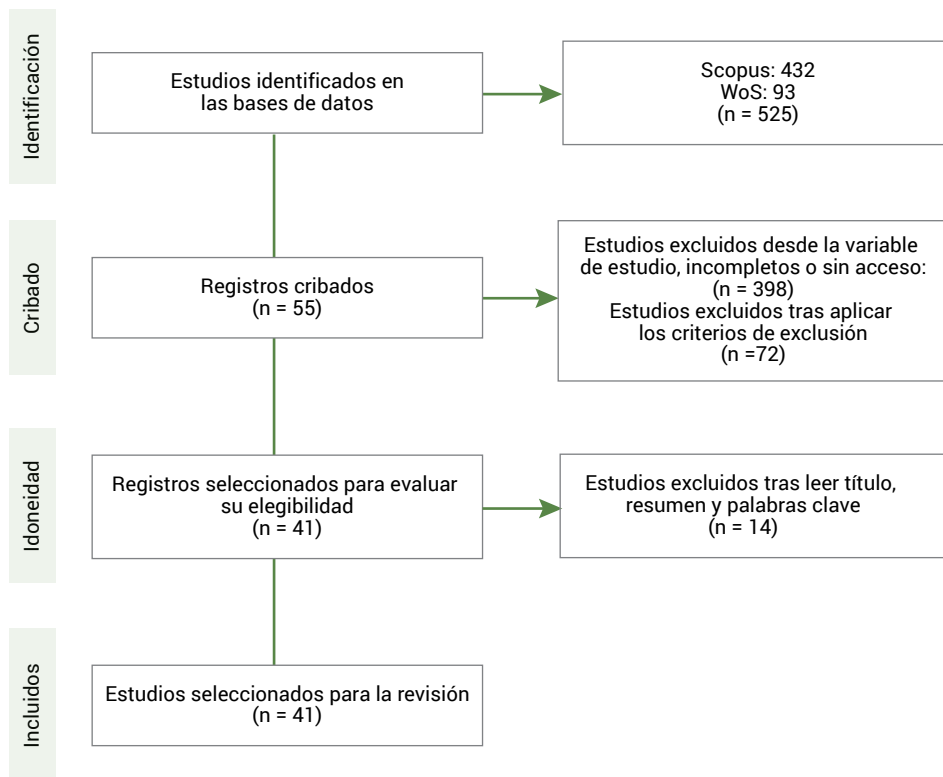


Tabla 4. Resultados obtenidos

N.º	Título	DOI	Contribuciones	Base de datos	Autor	Año
1	Preschool teachers' literacy beliefs, their evaluations of children's writing, and their recommendations for ways to support it	https://doi.org/10.1007/s11145-024-10549-0	Las creencias y el conocimiento de los docentes sobre la alfabetización están directamente relacionados con las habilidades profesionales y las prácticas pedagógicas en este ámbito.	WoS	Besser <i>et al.</i> (2024)	2024
2	'We all have to do our bit': Literacy practice, perceptions and policy in Irish primary and post-primary schools	https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2370795	Las políticas educativas revelan los déficits en lectura crítica, pero las prácticas curriculares actuales no son óptimas para lograr este cometido.	WoS	Burke (2024)	2024
3	Pre-service teacher knowledge of children's literature and attitudes to Reading for Pleasure: An international comparative study	https://doi.org/10.1111/lit.12360	Los formadores docentes en el ámbito de la política de lectura no logran la modificación de las actitudes de los docentes hacia esta práctica.	WoS	Farrar & Simpson (2024)	2024
4	How curriculum and assessment policies affect the role of reading in an assessment culture: A New Zealand case study	https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2365645	La política de cultura evaluativa de la lectura en el ámbito curricular persigue tres propósitos: aplicación de pruebas estandarizadas, mejoramiento de la instrucción del alumnado y el fortalecimiento de las prácticas docentes.	WoS	Fjørtoft <i>et al.</i> (2024)	2024

N.º	Título	DOI	Contribuciones	Base de datos	Autor	Año
5	Theory, policy, and practice: Bridging the gap between teacher training and classroom practice in language of instruction in Zambia	https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2221213	Se identifica una brecha entre los fundamentos teóricos de la política educativa en lectura y su implementación por parte del profesorado.	Scopus	Mandyata <i>et al.</i> (2024)	2024
6	Mapping school-level language policies across multilingual secondary schools in England: An ecology of English, modern languages and community languages policies	https://doi.org/10.1002/berj.3959	La política educativa en lectura debe estar orientada en lengua materna, mas no en una segunda lengua o lengua extranjera.	WoS	Forbes & Morea (2023)	2023
7	Theory of change and theory of education: Pedagogic and curriculum defects in early grade reading interventions in South Africa	https://doi.org/10.25159/1947-9417/13316	Las políticas curriculares en lectura carecen de especificaciones claras en las directrices curriculares.	WoS	Fleisch (2023)	2023
8	Storybook reading: Literacy and teacher knowledge in early childhood Education	https://doi.org/10.1177/14687984231214990	Se presenta una desarticulación entre la formación docente y la política educativa. Se requiere de la reflexión crítica del docente sobre sus prácticas pedagógicas para un desarrollo sólido de la alfabetización.	WoS	Williamson <i>et al.</i> (2023)	2023
9	Stories and early literacy education in Zambia: Donor-initiated projects, educational policy and teacher beliefs	https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2265905	Las políticas de alfabetización no contemplan la difusión de materiales de lectura; ello dificulta su implementación en las escuelas.	WoS	Iversen <i>et al.</i> (2023)	2023
10	Teaching phonics and reading effectively: 'A balancing act' for teachers, policy makers and researchers	https://doi.org/10.1002/rev3.3429	La inclusión de las metodologías más eficaces de lectura debe ser un aspecto establecido en la política educativa en lectura.	WoS	Wyse & Bradbury (2023)	2023
11	The eclectic landscape: Examining Spanish secondary school teachers' beliefs on literary education	https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1257976	Las creencias pedagógicas del profesorado divergen en la enseñanza de la literatura, teniendo en cuenta las perspectivas académica, social y personal.	WoS	Fabregat <i>et al.</i> (2023)	2023
12	Additional support for pupils with reading difficulties: A case study	https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1966886	Cuando las reformas de la política educativa destinadas a mejorar la capacidad lectora no se socializan con los docentes, se presentan variaciones en su aplicación.	WoS	Knospe <i>et al.</i> (2023)	2023
13	Classroom effects are as large as grade-level effects on curriculum-based measurement maze reading scores of secondary school students with and without special educational needs	https://doi.org/10.1111/14679817.12436	Factores como la procedencia de los estudiantes, los trastornos del desarrollo del lenguaje, el tipo de aula y el tipo de escuela son determinantes en el proceso de alfabetización.	WoS	Jungjohann <i>et al.</i> (2023)	2023
14	Re-imagining a synchronous linguistic landscape of public and school uses of Runyoro-Rutooro and Runyankore-Rukiga in early childhood education in Western Uganda	https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2038181	La enseñanza de la lectura en un contexto multilingüe dificulta el aprendizaje.	Scopus	Westbrook <i>et al.</i> (2023)	2023
15	Literacy as epistemology and educational policy: An exploration of a large Swedish professional development programme for teachers	https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2229020	La alfabetización está asociada a los procesos de pruebas internacionales como PISA.	Scopus	Löfgren (2023)	2023

N.º	Título	DOI	Contribuciones	Base de datos	Autor	Año
16	Infusing 21st-century competencies into scripted foundation phase literacy lessons	https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1288	La metodología y las creencias docentes arraigadas constituyen un obstáculo para una alfabetización efectiva.	Scopus	Cancelliere <i>et al.</i> (2023)	2023
17	Critical reading for effective engagement with English literature: A critical reflective study	https://doi.org/10.38140/pie.v41i4.6990	La lectura crítica, como estrategia de enseñanza centrada en el educando, permite la significación del currículo y la generación de habilidades del pensamiento crítico.	Scopus	Simango (2023)	2023
18	Early learning attainments of children of naturalized citizens of refugee backgrounds in the sub-Saharan region: Evidence from Tanzania	https://doi.org/10.1111/cdep.12479	El desarrollo de la lectura se afecta por la desarticulación entre el desarrollo curricular, las creencias de los docentes y los padres, las prácticas culturales y la calidad de los docentes.	Scopus	Ndijuye (2023)	2023
19	Reform of government policy on the acquisition of functional literacy, numeracy and cognitive skills through the reading curriculum of primary schools	https://doi.org/10.53836/ijia/2022/23/2/002	Los docentes no siguen las directrices curriculares y presentan falencias en el dominio y la aplicación del método fonético en la enseñanza de la lectura.	Scopus	Igbokwe <i>et al.</i> (2022)	2022
20	The passion, pedagogy and politics of reading	https://doi.org/10.1080/04250494.2022.2091987	Las políticas curriculares en lectura y las evidencias científicas sobre las metodologías efectivas en lectura se contradicen en las apuestas curriculares sugeridas a los maestros.	WoS	Wyse & Bradbury (2022)	2022
21	Can we design language education policy and curricula for a motivated learner? Self-determination theory and the UK language crisis	https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2046353	Las sugerencias curriculares en lectura no contemplan las necesidades de los educandos en su formación y aprendizaje para la vida.	WoS	Lanvers & Graham (2022)	2022
22	La política nacional de alfabetización (PNA) de 2019: algunas reflexiones	https://doi.org/10.21723/riae.v17i2.14800	Las políticas nacionales de alfabetización están fundamentadas desde una perspectiva colonial, en la cual el docente carece de autonomía.	WoS	Melo <i>et al.</i> (2022)	2022
23	Language as contextual factor of an education system: Reading development as a necessity	https://doi.org/10.15700/saje.v41ns1a1831	La instrucción educativa debe darse en lengua materna y en su implementación deben generarse diversas estrategias de lectura.	Scopus	Vos & Fouché (2021)	2021
24	Promoting primary school pupils' language achievement: investigating the impact of school-based language policies	https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1812675	La implementación de una política lingüística escolar contribuye a mejorar el proceso lector.	Scopus	Vanbuel & Van den Branden (2021)	2021
25	Education reforms for equity and quality: An analysis from an educational ecosystem perspective with reference to Finnish educational transformations	https://doi.org/10.26529/cepsj.1100	La evidencia empírica muestra que las reformas educativas no se consolidan en un mejor aprendizaje por la falta de cooperación entre los actores del sistema educativo.	Scopus	Niemi (2021)	2021
26	Researching literacy policy: Conceptualizing trends in the field	https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.21	Las políticas de alfabetización están orientadas a satisfacer las demandas del mercado y olvidan un enfoque crítico.	WoS	Innes <i>et al.</i> (2021)	2021

N.º	Título	DOI	Contribuciones	Base de datos	Autor	Año
27	The curriculum as a controversial issue: Negotiations about the position of Norwegian Romani in education and society	http://dx.doi.org/10.5617/adno.8378	La asimilación del currículo escolar por parte de los grupos étnicos minoritarios permite visibilizarlos y recuperar su saber ancestral.	Scopus	Helakorpi & Fagerheim (2020)	2020
28	Literacies and social practice: Sociological perspectives on reading research	https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824701	Se presentan tensiones entre las directrices curriculares y los usos sociales de la lectura, pues esta se asimila como un instrumento para rendir cuentas del proceso de alfabetización.	WoS	Moss (2020)	2020
29	Lectura y escritura epistémicas: movilizandó aprendizajes disciplinares en textos escolares	https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493	El texto escolar acoge parte de la política educativa en lectura, mas no expone una comprensión total de esta.	WoS	Navarro <i>et al.</i> (2020)	2020
30	Disociaciones entre discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente	https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07	Las concepciones, las creencias y las representaciones sobre la lectura condicionan a los maestros en la implementación de mediaciones en el proceso lector, lo que provoca una disociación entre el discurso y la práctica.	WoS	Muñoz <i>et al.</i> (2020)	2020
31	Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio desde las creencias docentes	https://doi.org/10.18172/con.4249	Las creencias y las actitudes del profesorado respecto a la utilización de la tecnología para el fomento de la lectura demandan una formación e inserción en el currículo.	WoS	Romero <i>et al.</i> (2020)	2020
32	Why the English Home Language Curriculum and Assessment Policy Statement will not improve learners' reading comprehension	https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.260	La política educativa en lectura y las directrices curriculares no ofrecen referentes idóneos en el proceso de la enseñanza de la comprensión lectora.	WoS	De Lange <i>et al.</i> (2020)	2020
33	Investigating the interpretation and implementation of policies that guide the teaching of reading in the Foundation Phase	https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.277	Los lineamientos curriculares que orientan la enseñanza de la lectura carecen de una orientación precisa sobre cómo adelantar el proceso y no siempre los docentes logran interpretarlos adecuadamente.	WoS	Marais & Wessels (2020)	2020
34	Critical reading perceptions and practices of English First Additional Language learners in Gauteng, Tshwane South district	http://dx.doi.org/10.4102/rw.v11i1.281	Los estudiantes no aplican estrategias de alfabetización crítica cuando se enfrentan a un texto.	WoS	Olifant <i>et al.</i> (2020)	2020
35	Preservice teachers defining and redefining reading and the teaching of reading	https://doi.org/10.20360/langandlit29442	Las creencias pedagógicas, originadas del proceso de formación docente, dinamizan las prácticas de alfabetización.	WoS	Brenna & Dunk (2019)	2019
36	Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools	https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1421999	El desarrollo del hábito lector se fundamenta, en parte, en las creencias de los padres de familia y en su acompañamiento efectivo.	WoS	Medwell & Wray (2018)	2018
37	Mathematics and reading develop together in young children: Practical and policy considerations	https://doi.org/10.1177/2372732218815923	La política educativa debe integrar los procesos de matemáticas y lectura para garantizar el éxito escolar del alumnado.	Scopus	Purpura <i>et al.</i> (2019)	2019
38	Associations among teacher-child interactions, teacher curriculum emphases, and reading skills in Grade 1	https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1289768	La interacción constante entre docente y estudiante favorece el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.	WoS	Pakarinen <i>et al.</i> (2017)	2017

N.º	Título	DOI	Contribuciones	Base de datos	Autor	Año
39	Identifying scalable policy solutions: A state-wide cross-classified analysis of factors related to early childhood literacy	http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2686	Las políticas educativas que tienen un acompañamiento en los centros educativos impactan positivamente en los avances en lectura.	Scopus	Vagi <i>et al.</i> (2017)	2017
40	Impacts after one year of "healing classroom" on children's Reading and Math skills in DRC: Results from a cluster randomized trial	https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1236160	La intervención educativa mediante materiales fundamentados en los lineamientos curriculares contribuye al desarrollo de la lectura.	Scopus	Lawrence <i>et al.</i> (2017)	2016
41	Reading and writing instructions in the Foundation Phase classrooms	https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n10p363	El método de lectura incide en la capacidad lectora de los discentes y en su proceso de aprendizaje.	Scopus	Phajane & Moipone (2014)	2014

Influencia de las directrices curriculares

En esta variable se observa que el currículo es el eje central a partir del cual se materializan las políticas educativas de lectura. Es precisamente en este ámbito donde se experimenta el proceso de concreción de la normativa institucional. La construcción de dicho currículo es polémica, dado que los maestros priorizan diferentes objetivos curriculares, incluso cuando se emplea el mismo sistema curricular. Por ende, las prioridades de los docentes son distintas y están motivadas por diferentes razones, aspecto que rompe con la unidad de la política educativa, según Pakarinena *et al.* (2017). Los énfasis afectan la relación establecida entre las directrices macrocurriculares y las prácticas docentes a nivel del microcurrículo: la interacción docente-estudiante; tiempo dedicado a la lectura; elección de lecturas y metodología, y énfasis en las actividades de comprensión y producción. De este modo, el énfasis curricular influye de manera positiva o negativa en el proceso de alfabetización. En una educación que privilegia los resultados y las competencias, las decisiones curriculares son fundamentales, pero es el docente quien, en última instancia, decide parte de dichos resultados a partir de la priorización de los contenidos que se insertan en el microcurrículo, tal como lo indican De Lange *et al.* (2020).

El sistema curricular restringe el énfasis docente a través de materiales educativos, como los libros de texto (Navarro *et al.* 2020), aunque no impide que los docentes encuentren otras perspectivas de trabajo. Se entiende, entonces, que la política curricular por sí sola no es suficiente, ya que en ocasiones las directrices asignadas a los docentes son confusas y no están basadas en un enfoque pedagógico fundamentado en principios objetivos derivados de investigación. También existen inconsistencias entre los lineamientos curriculares y las apuestas docentes, como lo evidencian De Lange *et al.* (2020) y Wyse & Bradbury (2022). En este proceso, la evaluación de las directrices curriculares en lectura cumple una función crucial, desde las prácticas de aula hasta la evaluación de las políticas educativas en lectura. Para Fjørtoft *et al.* (2024), la evaluación debe ser bidireccional, tanto para maestros como para estudiantes, pues ambos están involucrados en el proceso lector. No obstante, los investigadores señalan que

existe un desajuste entre los objetivos curriculares y las evaluaciones proporcionadas a los maestros, lo cual representa un obstáculo en el proceso evaluativo.

Como evidencia de la desarticulación curricular, su aceptación y puesta en marcha, se observan decisiones controvertidas en los centros educativos. Por ejemplo, la política educativa sugiere la enseñanza desde las lenguas francas. De modo que rara vez se contemplan lenguas minoritarias, lo que genera el interrogante: ¿qué lengua debe ser objeto de instrucción, las lenguas francas o las lenguas minoritarias? De acuerdo con Helakorpi & Fagerheim (2020), el currículo adquiere importancia en cuanto se incluyan las demandas de las comunidades para las cuales se diseña, por lo que se establece así una doble visión de los contenidos curriculares: una por los creadores de los lineamientos curriculares y otra por las comunidades en las que se implementa la política educativa curricular.

Influencia de las políticas educativas de lectura en los procesos lectores

En esta variable se encuentra que son diversos los factores que afectan los procesos de lectura: las creencias docentes, la alfabetización, las políticas lingüísticas, las falencias en la aplicación de la política educativa y la alfabetización crítica. El primero de estos factores se vincula con las creencias de los docentes en relación con las políticas de lectura, su implementación y su evaluación. Las creencias docentes están directamente relacionadas con las prácticas de lectura, con el proceso alfabetizador y con la promoción de lectura. Besser *et al.* (2024) identifican que los docentes reconocen las bondades de la lectura en un proceso inicial de formación. Para Brenna & Dunk (2019), las creencias docentes sobre la lectura son cambiantes, de acuerdo con su formación y a través de su experiencia docente, lo que contribuye a que los docentes cambien su noción de lectura. Fabregat *et al.* (2023) y Muñoz *et al.* (2020) exponen una realidad preocupante en las prácticas de los docentes: la desconexión directa entre la noción de lectura, sus creencias y sus prácticas didácticas. Ejemplo de ello es la predilección por la asignación de tareas escolares que tiene como fin reforzar los conocimientos en casa, como arguyen Medwell & Wray (2018). Los estudios de Romero *et al.* (2020) e Iversen *et al.* (2023) confirman que las creencias docentes determinan los procesos de lectura y las prácticas asociadas. Estas creencias pedagógicas constituyen el sustento básico en las decisiones de los maestros en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Por lo tanto, las creencias docentes determinan los marcos conceptuales adoptados por el profesorado.

En segundo lugar, se destaca la influencia de la política educativa en la alfabetización, asimilada como la enseñanza de la lectura y la evaluación de la política educacional en lectura, de acuerdo con Löfgren (2023). La lectura se prioriza en el currículo institucional como fuente primordial de la educación, puesto que los textos se consideran herramientas culturales para acceder y participar en sociedad, según sostienen Williamson *et al.* (2023) y Burke (2024). Desde este

enfoque, la lectura se concibe como una práctica sociocultural que se realiza de distintas maneras de acuerdo con el tiempo y los lugares. Las dinámicas de lectura se enfocan en la adquisición de habilidades básicas para la inserción en la sociedad. Sin embargo, los estudiantes no superan las pruebas estandarizadas fijadas en los currículos nacionales, ni en las tendencias educativas internacionales, y los docentes no mejoran sus prácticas (Cancelliere *et al.* 2022; Innes *et al.* 2021; Moss, 2020; Vagi *et al.*, 2017). Entre los motivos de dicho fracaso se enumeran los siguientes hechos: escaso diálogo con los docentes, inserción de modelos extranjeros, falta de adaptación de los modelos importados, posturas coloniales en el currículo, poca discusión con los investigadores en lectura, métodos únicos de enseñanza, escuelas sin integración de la multiculturalidad y la formación docente discontinua (Melo *et al.* 2022). Sin embargo, para Igbokwe *et al.* (2023), la política de lectura no alcanza los objetivos porque los maestros no emplean los métodos sugeridos ni el material propuesto, aun cuando estos estén disponibles en las instituciones.

En tercer lugar, se detalla que las políticas de lectura y sus prácticas están determinadas y configuradas por las políticas lingüísticas de los Estados nacionales. La presencia de diversas lenguas en los Estados requiere de una política lingüística y del reconocimiento del paisaje lingüístico de las naciones. En este caso, el idioma es un factor relevante y contextual del sistema educativo y es determinante en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Vos & Fouché, 2021). Autores como Vos & Fouché (2021); Mandyata *et al.* (2024), y WestBrook *et al.* (2022) afirman que, en gran medida, las evaluaciones de lectura se realizan en una segunda lengua o lengua extranjera, aspecto que forma parte del fracaso de la política educativa en lectura, dado que los estudiantes no tienen un buen dominio de estas. En palabras de Vanbuel y Van den Branden (2021); Forbes & Morea (2023), y Lanvers & Graham (2022), el translingüismo genera sinergias en cuanto al capital lingüístico de los educandos, pero no favorece el dominio de la lengua materna y, en consecuencia, la consolidación de los procesos lectores. Lo anterior, sumado a los procesos de migración, profundiza la brecha en la obtención de bajos niveles de lectura, según el nivel de escolaridad (Ndijuye, 2023).

En cuarto lugar, se destacan los aspectos de la política educativa que no son aceptados o se consideran falencias en su implementación. Para Phajane & Moipone (2014), la implementación de políticas de lectura internacionales en contextos locales enfrenta dificultades, puesto que en algunas lenguas no existen los términos clave para su ejecución, debido al desconocimiento del marco conceptual y la inseparabilidad de la lectura y escritura. Asimismo, se requiere de la implementación de planes de estudio alineados con las directrices curriculares y eficientes (Marais & Wessels, 2020); la promoción del desarrollo profesional del profesorado (Farrar & Simpson, 2023; Lawrence *et al.*, 2017); contar con un currículo no específico respaldado empíricamente (Purpura *et al.*, 2019; Wyse & Bradbury, 2023), así como evitar demasiadas responsabilidades para los docentes y las instituciones locales y la falta de cooperación entre los diferentes actores de los engranajes del sistema educativo (Niemi, 2021). Otro de los factores identificados son las condiciones de trabajo inadecuadas en aula con los estudiantes (Jungjohann *et al.*, 2023) y la carencia de un proceso de lectura acompañado (Fleisch, 2023).

En quinto lugar, se establece que uno de los objetivos de la alfabetización contemporánea es lograr que los estudiantes se conviertan en lectores críticos. No obstante, en palabras de Simango (2023), al finalizar su educación básica e incluso universitaria, los estudiantes obtienen un bajo desempeño en lectura crítica. Olifant *et al.* (2020) encuentran que los estudiantes no son capaces de aplicar estrategias de alfabetización crítica en la comprensión de los textos. Por ello, como indican Knospe *et al.* (2023), los estudiantes necesitan un programa de lectura crítica que les permita alcanzar los más altos estándares de lectura y no solo realizar exámenes prescritos.

Conclusiones

Desde esta revisión sistemática se concluye que las políticas educativas en lectura presentan inconvenientes en su aplicación, puesto que existen diferentes factores que dificultan su implementación en los escenarios educativos para los que se ha formulado. En primera instancia, la creación de la política educativa ignora la relevancia del docente como sujeto de conocimiento y lo relega a una función netamente operativa; esto genera una disonancia entre los expertos y el profesorado. Esta situación lleva a desconocer las capacidades docentes que contribuirían a los objetivos planteados y alcanzables, pero, al mismo tiempo, no se tienen en cuenta las debilidades de los maestros, aspecto que *a priori* lleva a la ineficiencia de las acciones futuras en los escenarios de implementación de las decisiones gubernamentales o estatales. En este sentido, muchos de los objetivos no tendrían el impacto deseado, dado que el desconocimiento del profesorado haría que no se incluyera dentro de sus elecciones para evaluar o incluir en los planes curriculares.

Asimismo, se observa que las políticas de lectura no se aplican en su totalidad debido a la ausencia de un proceso de acompañamiento y formación docente alineado con los marcos teóricos y metodológicos propuestos. Los estudios evidencian que los docentes desconocen parcial o totalmente los conceptos y las metodologías propuestas para la implementación del proceso lector. Sumado a lo anterior, se constata que en diversos casos los docentes no reciben acompañamiento por parte de los expertos y los estudiantes tampoco cuentan con un acompañamiento efectivo por los docentes en aula. Es decir, no se realiza un proceso de retroalimentación tanto a docentes como a estudiantes durante el proceso formativo; solo se evalúan los procesos de implementación mediante evaluaciones estandarizadas, que se enfocan en lograr las metas de la política educativa. Esto provoca que los profesores y alumnos continúen con los enfoques de enseñanza y aprendizaje previos a la promulgación de la reforma educativa.

Otro aspecto determinante derivado de la incompreensión de los nuevos enfoques y metodologías son las creencias docentes arraigadas. Estas desempeñan un papel fundamental en la evaluación, adopción e integración de nuevas maneras de enseñar y aprender en el aula en el proceso alfabetizador. Las creencias docentes generan resistencias a los nuevos planteamientos de enseñanza y aprendizaje propuestos por la política educacional. Y, al mismo tiempo, ello influye en la forma en que se organizarán las dinámicas de clase, los énfasis asumidos por el profesorado y la relevancia otorgada a los nuevos contenidos o proposiciones, así como la incorporación del nuevo repertorio de conocimiento que regirá sus marcos epistémicos, pedagógicos y didácticos.

En segunda instancia, las directrices curriculares están articuladas a partir de las propuestas de la política educacional. No obstante, estas se llegan a considerar parte del colonialismo, una acción antidemocrática y una imposición ajena a los contextos educativos, donde se espera su integración con los planes educativos y su implementación por los docentes. Se infiere un rechazo de las imposiciones de los planes de alfabetización estructurados desde los organismos internacionales de desarrollo y de educación. Por esta razón, el profesorado acoge parcialmente la propuesta curricular, o bien enfatiza ciertos aspectos y criterios del proceso alfabetizador, pero ello no quiere decir que se asuman en su totalidad. De manera concreta, las directrices curriculares están formuladas desde lenguas mayoritarias y la instrucción se establece desde estas. Esta imposición de una segunda lengua o lengua extranjera no favorece los procesos de lectura, porque los estudiantes no tienen un dominio suficiente de las lenguas de instrucción.

En tercer lugar, y desde un enfoque general, la influencia de las políticas de lectura y las directrices curriculares en la enseñanza de la lectura en educación básica se fundamenta en dos criterios cruciales. Primero, la política educativa de lectura marca el rumbo de los procesos de enseñanza y, a su vez, esta sugiere los enfoques metodológicos. Esta orientación es acogida por el profesorado desde los materiales educativos como libros de texto, libros de sugerencias didácticas para el docente y cuadernillos de actividades. No obstante, en algunos escenarios educativos, estos apoyos pedagógicos no llegan y se usan distintos materiales que responden a diferentes enfoques y apuestas que, en la mayoría de los casos, el maestro las desconoce en su totalidad. Segundo, las directrices curriculares configuran el escenario de trabajo del profesorado y, al mismo tiempo, estas se crean desde los lineamientos de la política educativa en lectura. De modo que se genera un proceso de referenciación unidireccional, según la interpretación de los diseñadores del macrocurrículo y la comprensión de quienes lo generan. Este fenómeno configura un proceso de conceptualización, comprensión, diseño, implementación y comunicación curricular que desvirtúa la propuesta original de la política educacional en lectura.

Referencias

- **Besser, S., Bergman, D., Elimelech, A. & Aram, D. (2024).** Preschool teachers' literacy beliefs, their evaluations of children's writing, and their recommendations for ways to support it. *Reading and Writing*, 37(8), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10549-0>.
- **Bombini, G. (2008).** La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 19-35. <https://doi.org/10.35362/rie460714>.
- **Brenna, B. & Dunk, A. (2019).** Preservice teachers defining and redefining reading and the teaching of reading. *Language and Literacy*, 21(4), 21-44. <https://doi.org/10.20360/langandlit29442>.
- **Burke, P. (2024).** 'We all have to do our bit': Literacy practice, perceptions and policy in Irish primary and post-primary schools. *Irish Educational Studies*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2370795>.
- **Cancelliere, S., Ramsaroop, S. & Petersen, N. (2023).** Infusing 21st-century competencies into scripted foundation phase literacy lessons. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajce.v13i1.1288>.
- **Cuesta, C. (2016).** Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. En S. Sawaya & C. Cuesta (Eds.), *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 20-42). Editorial de la Universidad de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>.
- **De Lange, M., Winberg, C. & Dippenaar, H. (2020).** Why the English Home Language Curriculum and Assessment Policy Statement will not improve learners' reading comprehension. *Reading & Writing*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.260>.
- **Del Pino, M., Del Pino, A. & Pincheira, D. (2016).** La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía "Enlazando mundos". *Educare*, 20(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>
- **Fabregat, S., Fontich, X. & González, C. (2023).** The eclectic landscape: Examining Spanish secondary school teachers' beliefs on literary education. *Frontiers in Education*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1257976>.
- **Farrar, J. & Simpson, A. (2024).** Pre-service teacher knowledge of children's literature and attitudes to Reading for Pleasure: an international comparative study. *Literacy*, 58(2), 216-227. <https://doi.org/10.1111/lit.12360>.
- **Fjørtoft, H., Lai, M. K. & Li, M. (2024).** How curriculum and assessment policies affect the role of reading in an assessment culture: A New Zealand case study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 31(2), 154-184. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2024.2365645>.
- **Fleisch, C. (2023).** Theory of change and theory of education: Pedagogic and curriculum defects in early grade reading interventions in South Africa. *Education as Change*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/13316>.
- **Forbes, K. & Morea, N. (2023).** Mapping school-level language policies across multilingual secondary schools in England: An ecology of English, modern languages and community languages policies. *British Educational Research Journal*, 50(3), 1189-1207. <https://doi.org/10.1002/berj.3959>.

- **Helakorpi, J. & Fagerheim, V. (2020).** The curriculum as a controversial issue: Negotiations about the position of Norwegian Romani in education and society. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.8378>.
- **Igbokwe, U., Ogbo, A., Ogbonna, C. & Ogbonna, I. (2022).** Reform of government policy on the acquisition of functional literacy, numeracy and cognitive skills through the reading curriculum of primary schools. *Ikenga, Journal of African Studies*, 23(2), 1-32. <https://doi.org/10.53836/ijia/2022/23/2/002>.
- **Innes, M., Gunter, H. & Armstrong, P. (2021).** Researching literacy policy: Conceptualizing trends in the field. *London Review of Education*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.21>.
- **Iversen, J., Munden, J. & Nambao, M. (2023).** Stories and early literacy education in Zambia: Donor-initiated projects, educational policy and teacher beliefs. *Language and Education*, 38(5), 691-708. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2265905>.
- **Jungjohann, J., Schurig, J. & Gebhardt, M. (2023).** Classroom effects are as large as grade-level effects on curriculum based measurement maze reading scores of secondary school students with and without special educational needs. *Journal of Research in Reading*, 46(4), 411-429. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12436>.
- **Knospe, Y., Sturk, E. & Gheitasi, P. (2021).** Additional support for pupils with reading difficulties: A case study. *Education Inquiry*, 14(1), 145-161. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1966886>.
- **Lanvers, U. & Graham, S. (2022).** Can we design language education policy and curricula for a motivated learner? Self-determination theory and the UK language crisis. *The Language Learning Journal*, 50(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2046353>.
- **Lawrence, J., Torrente, C., Starkey, L., Johnston, B., Seidman, E., Halpin, P., Shivshanker, A., Weisenhorn, N., Annan, J. & Wolf, S. (2017).** Impacts after one year of “healing classroom” on children’s Reading and Math skills in DRC: Results from a cluster randomized trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(3), 507-529. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1236160>.
- **Lerner, D. (2003).** *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- **Löfgren, M. (2023).** Literacy as epistemology and educational policy: An exploration of a large Swedish professional development programme for teachers. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2229020>.
- **López, F. (2020).** *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea Ediciones.
- **Mandyata, J., Masaiti, G., Habwanda, E., Kapamba, M., Walubita, S., Zulu, J. & Simmons, S. (2024).** Theory, policy, and practice: Bridging the gap between teacher training and classroom practice in language of instruction in Zambia. *Language and Education*, 38(2), 251-268. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2221213>.
- **Marais, A-M. & Wessels, E. (2020).** Investigating the interpretation and implementation of policies that guide the teaching of reading in the Foundation Phase. *Reading & Writing*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/rw.v11i1.277>.
- **Medwell, J. & Wray, D. (2018).** Primary homework in England: The beliefs and practices of teachers in primary schools. *Education 3-13*, 47(2), 191-204. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1421999>.
- **Melo, M., Alves, G. & Salgado, A. (2022).** La política nacional de alfabetización (PNA) de 2019: algunas reflexiones. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 17(2), 1012-1025. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14800>.

- **Montero, M.** & Herrera, C. (2010). Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. *Magistro*, 4(7), 19-46. <https://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/587>.
- **Moss, G.** (2020). Literacies and social practice: Sociological perspectives on reading research. *Education* 3-73, 49(1), 41-51. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1824701>.
- **Muñoz, C., Lobos, C. & Valenzuela, J.** (2020). Disociaciones entre discurso y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista Fuentes*, 22(2), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>.
- **Navarro, F., Ávila, N. & Cárdenas, M.** (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>.
- **Ndijuye, L. G.** (2023). Early learning attainments of children of naturalized citizens of refugee backgrounds in the sub-Saharan region: Evidence from Tanzania. *Child Development Perspectives*, 17(1), 67-73. <https://doi.org/10.1111/cdep.12479>.
- **Niemi, H.** (2021). Education reforms for equity and quality: An analysis from an educational ecosystem perspective with reference to Finnish educational transformations. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 13-35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>.
- **Olifant, T., Cekiso, M. & Rautenbach, E.** (2020). Critical reading perceptions and practices of English First Additional Language learners in Gauteng, Tshwane South district. *Reading & Writing*, 11(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v11i1.281>.
- **Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Moher, D.** (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- **Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Eskelä-Haapanen, S., Siekkinen, M. & Nurmi, J. E.** (2017). Associations among teacher-child interactions, teacher curriculum emphases, and reading skills in Grade 1. *Early Education and Development*, 28(7), 858-879. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1289768>.
- **Phajane, M. & Moipone, L.** (2014). Reading and writing instructions in the Foundation Phase classrooms. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(10), 363-369. [10.5901/mjss.2014.v5n10p363](https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n10p363).
- **Purpura, D. J., Litkowski, E. C. & Knopik, V.** (2019). Mathematics and reading develop together in young children: Practical and policy considerations. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/2372732218815923>.
- **Romero, M. F., Heredia, H. & Trigo, E.** (2020). Las TIC en el fomento lector de los adolescentes. Un estudio de caso desde las creencias docentes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 105-125. <https://doi.org/10.18172/con.4249>.
- **Sawaya, S.** (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En S. Sawaya & C. Cuesta (Eds.), *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 4-8). Editorial de la Universidad de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>.
- **Simango, J.** (2023). Critical reading for critical engagement with English literature: A critical reflective study. *Perspectives in Education*, 41(4), 82-94. <https://doi.org/10.38140/pie.v41i4.6990>.

- **Vagi**, R. L., Collins, C. & Clark, T. (2017). Identifying scalable policy solutions: A state-wide cross-classified analysis of factors related to early childhood literacy. *Education Policy Analysis Archives*, 25(9). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2686>.
- **Vanbuel**, M. & Van den Branden, K. (2021). Promoting primary school pupils' language achievement: investigating the impact of school-based language policies. *School Effectiveness and School Improvement, International Journal of Research, Policy and practice*, 32(2), 218-240. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1812675>.
- **Vos**, E. & Fouché, N. (2021). Language as contextual factor of an education system: Reading development as a necessity. *South African Journal of Childhood Education*, 41(1), 1-13. <https://doi.org/10.15700/saje.v41ns1a1831>.
- **Westbrook**, J., Baleeta, M., Dyer, C. & Islei, A. (2023). Re-imagining a synchronous linguistic landscape of public and school uses of Runyoro-Rutooro and Runyankore-Rukiga in early childhood education in Western Uganda. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(9), 846-859. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2038181>.
- **Williamson**, J., Hedges, H., & Jesson, R. (2023). Storybook reading: Literacy and teacher knowledge in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984231214990>.
- **Wyse**, D. & Bradbury, A. (2022). The passion, pedagogy and politics of reading. *English in Education*, 56(3), 247-260. <https://doi.org/10.1080/04250494.2022.2091987>.
- **Wyse**, D. & Bradbury, A. (2023). Teaching phonics and reading effectively: 'A balancing act' for teachers, policy makers and researchers. *Review of Education*, 11(3), 1-10. <https://doi.org/10.1002/rev3.3429>.