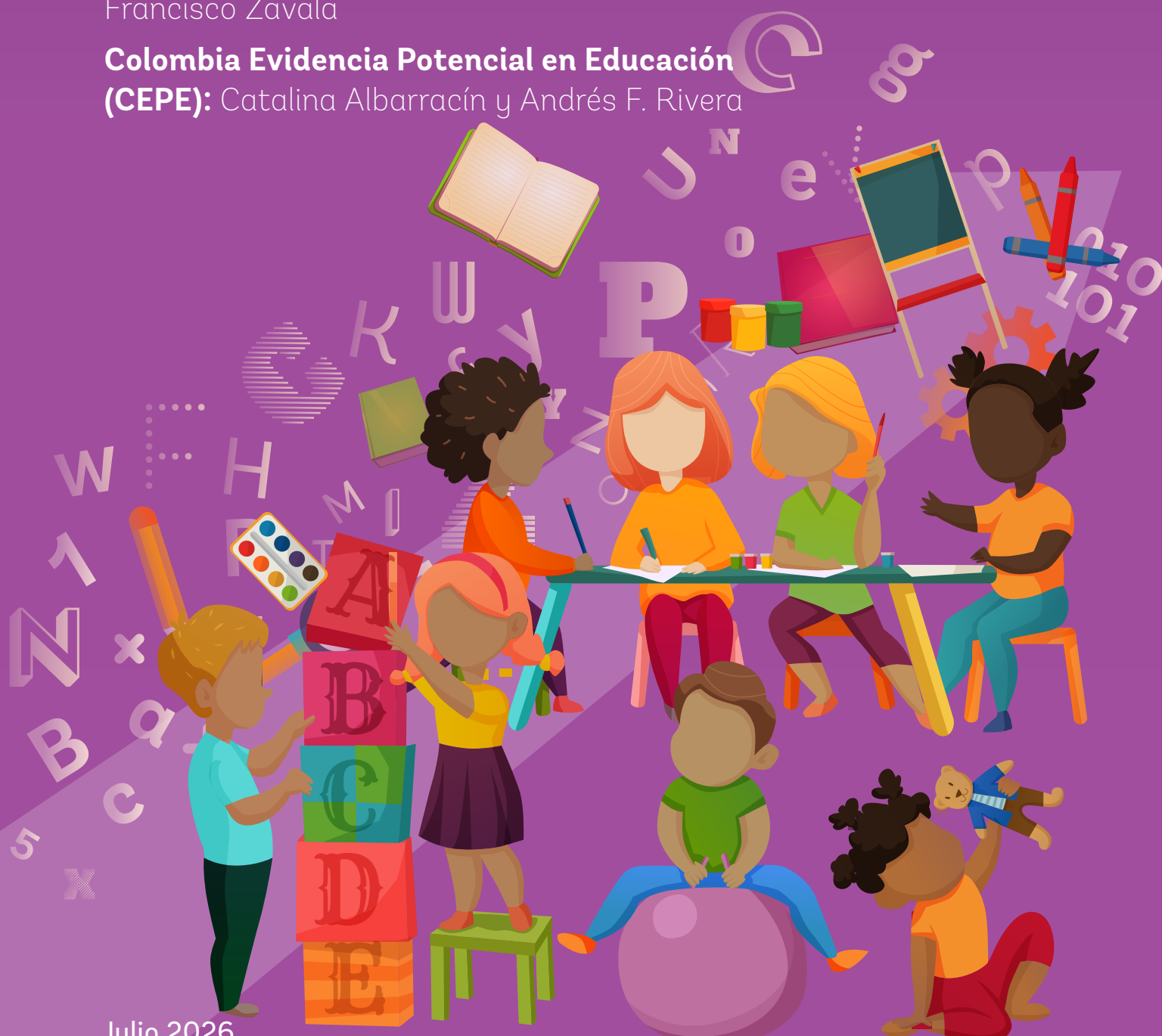


Colombia:

panorama del nivel de alfabetización en estudiantes de primer y segundo grado en 7 entidades territoriales certificadas

Banco Mundial: Diana Catalina Contreras, María Castillo,
María Camila Rivera, Eira Cotto, Horacio Álvarez Marinelli y
Francisco Zavala

**Colombia Evidencia Potencial en Educación
(CEPE):** Catalina Albarracín y Andrés F. Rivera



2026 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial

1818 H Street NW, Washington, DC 20433
Teléfono: 202-473-1000
Internet: www.worldbank.org

La presente publicación ha sido realizada por el personal del Grupo Banco Mundial, con aportes externos. Las opiniones, las interpretaciones y las conclusiones aquí expresadas no son necesariamente reflejo de la opinión del Grupo Banco Mundial, de su Directorio Ejecutivo, ni de los países representados por el mismo. El Grupo Banco Mundial no garantiza la exactitud, integridad o vigencia de los datos incluidos en esta publicación y no asume responsabilidad por ningún error, omisión o discrepancia en la información, o responsabilidad con respecto al uso o no uso de la información, métodos, procesos o conclusiones establecidas. Los límites, colores, denominaciones u otra información que se muestre en cualquier mapa en esta publicación no implican juicio alguno por parte del Grupo Banco Mundial sobre la condición jurídica de ninguno de los territorios, ni la aprobación o aceptación de tales fronteras.

Nada de lo aquí contenido constituirá ni podrá considerarse una limitación ni una renuncia de los privilegios y las inmunidades del Grupo Banco Mundial, todos los cuales están reservados específicamente.

Colombia Evidencia Potencial en Educación (CEPE) es una iniciativa financiada por Fundación Jacobs, UBS Optimus Foundation, Fundación Botnar, Fundación Bancolombia, Fundación Santo Domingo y Vélez Reyes + que busca movilizar indicadores educativos en Colombia, a través de la toma de decisiones en educación basadas en evidencia.

Cite este trabajo de la siguiente manera: Contreras, D. C., Castillo, M., Rivera, M. C., Cotto, E., Álvarez Marinelli, H., Zavala, F., Albarracín, C. & Rivera, A. F. (2026). *Colombia: panorama del nivel de alfabetización en estudiantes de primer y segundo grado en 7 entidades territoriales certificadas*. Banco Mundial, Colombia Evidencia Potencial en Educación (CEPE).

Derechos y Permisos

El material de esta publicación está sujeto a derechos de autor. Dado que el Grupo Banco Mundial fomenta la difusión del conocimiento, este trabajo puede ser reproducido, total o parcialmente, con fines no comerciales, siempre que se dé plena atribución a este trabajo.

Toda consulta sobre derechos y licencias, incluyendo los derechos subsidiarios, deberán de ser dirigidos al Departamento de Publicaciones del Grupo Banco Mundial, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, EE. UU.; fax: 202-522-2625; correo electrónico: pubrights@worldbank.org.

Diseño: Kilka Diseño Gráfico
Fotografías: Secretaría de Educación de **Antioquia**

Contenido

Lista de siglas y acrónimos.	7
Sumario.	9
Resumen ejecutivo	10
1 Introducción: la lectura como base del aprendizaje y del desarrollo	12
2 Descripción de la EGRA	16
a. Diferencias por ETC	17
b. Descripción de los perfiles lectores.	17
c. Descripción de riesgo de rezago	20
3 Consideraciones y alcance de la muestra por ETC	21
4 Resultados de las IE públicas de las ETC evaluadas	23
1. ¿Cuál es el nivel de fluidez lectora de los estudiantes en las ETC evaluadas y qué porcentaje necesita apoyo para mejorar su nivel de lectura?	24
2. ¿Qué brechas se identifican en fluidez lectora en las ETC evaluadas?	27
a. Análisis por género.	27
b. Análisis por edad	28
c. Análisis por institución educativa	30
3. ¿Cuál es el nivel de comprensión oral y lectora de los estudiantes de las ETC evaluadas?	31
a. Comprensión oral	31
b. Comprensión lectora	32
c. Análisis por género.	33
d. Análisis por edad	35

5 Consideraciones finales para orientar el fortalecimiento de la lectura en los primeros grados en Colombia.....	37
Referencias.....	39
Anexos.....	42
Anexo I. Diferencia de medias por ciudades.....	42

Lista de tablas

Tabla 1. Perfiles lectores por grado.11

Tabla 2. Subpruebas aplicadas por ETC y grado 17

Tabla 3. Descripción de los perfiles de lectura. 19

Tabla 4. Perfiles lectores por grado20

Tabla 5. Muestra vs. pruebas efectivas por ETC y grado 21

Lista de tablas de anexos

Tabla 6. Diferencia de medias por ETC para primer grado en 202442

Tabla 7. Diferencia de medias por ETC para segundo grado en 2024.....42

Tabla 8. Diferencia de medias por ETC para primer grado en 202543

Lista de figuras

Figura 1. Efecto Mateo en la lectura: brechas en la fluidez a través de los grados	13
Figura 2. Distribución de estudiantes evaluados según perfiles lectores y su nivel de riesgo de rezago: resultados de primer grado de EGRA	24
Figura 3. Distribución de estudiantes evaluados según perfiles lectores y su nivel de riesgo de rezago: resultados de segundo grado de EGRA	25
Figura 4. Porcentaje de estudiantes evaluados según niveles de riesgo de rezago en primer grado	26
Figura 5. Porcentaje de estudiantes evaluados según niveles de riesgo de rezago en segundo grado	26
Figura 6. Porcentaje de estudiantes evaluados según nivel de riesgo de rezago y género por ETC para primer grado	27
Figura 7. Porcentaje de estudiantes evaluados según nivel de riesgo de rezago y género por ETC para segundo grado	28
Figura 8. Porcentaje de estudiantes evaluados según nivel de riesgo de rezago y grupo de edad por ETC para primer grado	29
Figura 9. Porcentaje de estudiantes evaluados según nivel de riesgo de rezago y grupo de edad por ETC para segundo grado	29
Figura 10. Fluidez lectora (PPM) por IE en primer grado	30
Figura 11. Fluidez lectora (PPM) por institución educativa en segundo grado	31
Figura 12. Promedio de respuestas correctas en comprensión oral por ETC para primer grado	32
Figura 13. Promedio de respuestas correctas en comprensión oral por ETC para segundo grado	32
Figura 14. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por ETC para primer grado	32
Figura 15. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por ETC para segundo grado en 2024	33
Figura 16. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por género y ETC para primer grado	34
Figura 17. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por género y ETC para segundo grado	34

Figura 18. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por edad y ETC para primer grado.	35
Figura 19. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por edad y ETC para segundo grado.	36

Lista de siglas y acrónimos

ATAL	Aprendamos Todos a Leer
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEPE	Colombia Evidencia Potencial en Educación
EGRA	Evaluación de Habilidades de Lectura en Grados Iniciales (EGRA por sus siglas en inglés)
ETC	Entidad territorial certificada
IE	Institución educativa
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés)
pp	Punto porcentual
PPM	Palabras por minuto
RTI	Research Triangle Institute
SINEB	Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media

La alfabetización es un puente desde la miseria hacia la esperanza. Es una herramienta para la vida cotidiana en la sociedad moderna. Es un baluarte contra la pobreza y un bloque de construcción del desarrollo, un complemento esencial a las inversiones en carreteras, represas, clínicas y fábricas. La alfabetización es una plataforma para la democratización y un vehículo para la promoción de la identidad cultural y nacional. Especialmente para las niñas y mujeres, es un agente de salud y nutrición familiar. Para todos, en todas partes, la alfabetización es, junto con la educación en general, un derecho humano básico.

Kofi Annan, séptimo secretario general de Naciones Unidas, 1997

Sumario

Este reporte presenta los resultados de la evaluación *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) aplicada a estudiantes de 7 entidades territoriales certificadas (ETC) de Colombia. El estudio, realizado en colaboración entre Colombia Evidencia Potencial en Educación (CEPE) y el Banco Mundial, compara el desempeño de las ETC evaluadas en fluidez lectora, comprensión oral y comprensión lectora, e identifica patrones comunes y brechas relevantes entre territorios. Los resultados muestran que, en general, una proporción importante de estudiantes no alcanza los niveles esperados de fluidez y comprensión lectora esperados para su grado. Sin embargo, las diferencias entre territorios evidencian que estos resultados no son homogéneos: las ETC que han implementado programas estructurados y basados en evidencia para la enseñanza explícita de la lectura de forma continua y sostenida, como Manizales y Barranquilla, registran los niveles más altos de fluidez lectora y, en el caso de Manizales, una menor dispersión entre instituciones educativas. El análisis también identifica brechas relevantes por edad y género: los estudiantes con extraedad presentan desempeños más bajos de manera consistente, mientras que en la mayoría de ETC las niñas registran resultados inferiores a los de los niños.

JEL: I21, I28, J24.

Palabras clave: evaluación, alfabetización inicial, EGRA, fluidez lectora, política pública, grados iniciales.

Resumen ejecutivo

La lectura es la piedra angular de toda educación y del desarrollo humano integral. También representa una inversión crítica para el crecimiento económico y la cohesión social (Álvarez Marinelli et al., 2025).

En reconocimiento de esta prioridad, 7 entidades territoriales certificadas (ETC), en colaboración con Colombia Evidencia Potencial en Educación y el Banco Mundial, implementaron la Evaluación de Habilidades de Lectura en Grados Iniciales (EGRA, por sus siglas en inglés). Con el objetivo de generar evidencia que oriente la toma de decisiones en política educativa, la evaluación se aplicó a una muestra de 29.823 estudiantes de primer y segundo grado de las 7 ETC entre 2023 y 2025. Sus resultados se presentan en dos niveles complementarios: este reporte conjunto ofrece una mirada comparada de los resultados de las 7 ETC evaluadas, permitiendo identificar patrones comunes, brechas y referentes de desempeño a escala regional, mientras que los reportes individuales de cada ETC profundizan en el diagnóstico particular de su territorio, aportando insumos más específicos para la toma de decisiones local. Juntos, estos dos niveles de análisis buscan fortalecer las trayectorias educativas desde los primeros años de escolaridad y contribuir al diseño de políticas lectoras más pertinentes y efectivas.

Los resultados muestran que en todas las ETC existe una brecha entre el nivel de fluidez esperado y el efectivamente observado en primer y segundo grado, aunque la magnitud de esta brecha varía considerablemente entre territorios. En primer grado, el estudiante promedio se ubica en el perfil decodificador, por debajo del nivel esperado. Sin embargo, la proporción de estudiantes que presentan un alto riesgo de rezago oscila entre el 28 % y el 55 %, una diferencia de 27 puntos porcentuales entre las ETC con mejores y peores resultados. Manizales es la ETC con los mejores resultados: registra el promedio más alto en fluidez lectora ubicándose en el perfil automatizado, el nivel esperado para el grado. Este desempeño es coherente con la implementación sostenida desde 2018 de Aprendamos Todos a Leer (ATAL), un programa estructurado y basado en evidencia cuyas evaluaciones han documentado mejoras en decodificación, fluidez y comprensión lectora. En segundo grado, el estudiante promedio de todas las ETC se ubica en el perfil automatizado, aún por debajo del perfil fluido esperado, pero las diferencias territoriales persisten. La proporción de estudiantes que presentan alto riesgo de rezago varía entre el 22 % y el 41%—la diferencia entre las ETC con mayor y menor rendimiento es de 19 puntos porcentuales.

Tabla 1. Perfiles lectores por grado

Perfil	Palabras por minuto	
	1.o	2.o
No lector	0	0
Emergente	1-10	1-10
Inicial	11-24	11-24
Decodificador	25-34	25-40
Automatizado	35-49	41-73
Fluido	50-109	74-109
Hiperfluido	110+	110+

Nota: las celdas en rojo corresponden a los perfiles asociados a alto riesgo de rezago, las celdas en amarillo corresponden a los perfiles asociados con riesgo medio de rezago y las celdas en verde corresponden a los perfiles asociados a bajo riesgo de rezago.

Fuente: elaboración propia.

El análisis desagregado muestra que las brechas no solo se presentan entre ETC, sino también entre subgrupos que requieren estrategias diferenciadas. Los estudiantes en condición de extraedad presentan, en promedio, desempeños más bajos que sus pares con la edad adecuada para el grado en todas las ETC evaluadas. Asimismo, en la mayoría de las ETC evaluadas, los niños presentan mejores resultados que las niñas, aunque la magnitud y la significancia estadística de estas diferencias varían entre territorios y grados.

La comparación entre territorios ofrece evidencia para orientar decisiones de política educativa en los niveles nacional y territorial. A nivel nacional, los resultados permiten identificar dónde se concentran

los mayores rezagos para promover estrategias que respondan a las necesidades específicas de los territorios y las poblaciones en mayor riesgo. Para las secretarías de educación, la comparación permite reconocer experiencias y prácticas de otras ETC que han sido exitosas en mejorar las habilidades lectoras de sus estudiantes para generar espacios de aprendizaje entre pares y adaptarlas a sus propios contextos. En ambos niveles, resulta prioritario focalizar acciones en las instituciones y los estudiantes con mayores necesidades, con especial atención a quienes se encuentran en condición de extraedad, de forma que su progreso en el sistema no se vea comprometido.

A nivel pedagógico, los resultados evidencian que el desarrollo de la lectura inicial requiere intervenciones integrales, estructuradas y sostenidas. Estas deben combinar enseñanza fonética explícita y sistemática, desarrollo del lenguaje oral y del vocabulario, progresiones estructuradas, evaluación formativa frecuente, acompañamiento continuo a los docentes y apoyos focalizados para los estudiantes que presentan mayores dificultades. La comparación entre ETC muestra que es posible alcanzar resultados más favorables cuando estos componentes se implementan de manera consistente y disciplinada en el tiempo. En conjunto, este reporte y los reportes individuales ofrecen a las 7 ETC una hoja de ruta para focalizar recursos, intercambiar aprendizajes y fortalecer las políticas de alfabetización inicial, con el propósito de que todos los estudiantes desarrollen las competencias lectoras necesarias para avanzar en su trayectoria educativa y participar plenamente en la sociedad.

1 Introducción: la lectura como base del aprendizaje y del desarrollo



La lectura es la piedra angular de toda educación formal y el fundamento sobre el cual se construye el desarrollo humano integral (Álvarez Marinelli et al., 2025). Más que una habilidad académica, representa la llave que abre las puertas del conocimiento y permite a los individuos acceder a información, desarrollar pensamiento crítico y participar plenamente en una sociedad democrática. La educación, según Amartya Sen (1999), es una libertad fundamental que permite el pleno goce de derechos. La capacidad de leer y comprender lo que se lee está en el centro de dicho derecho fundamental.

La habilidad lectora facilita la expansión del vocabulario, la comprensión de conceptos complejos y el aprendizaje en distintas disciplinas, potencializando el desarrollo cognitivo general. Leer permite interpretar y procesar información en diversos campos del conocimiento, como las ciencias y las matemáticas, favoreciendo la conexión de ideas y la resolución de problemas de manera más efectiva (Moats, 2021). Dominar esta habilidad requiere una enseñanza explícita y estructurada, ya que el cerebro humano no está diseñado de forma innata para leer, sino que debe adaptarse a este proceso a través de la instrucción y la práctica sistemática (Seidenberg, 2018). Su dominio, al favorecer un tránsito más sólido a lo largo de la vida educativa, también influye en la permanencia y el éxito escolar.

La evidencia internacional respalda la importancia de la instrucción temprana en lectura. Según estimaciones del Banco Mundial, en varios países de ingresos bajos y medianos más de la mitad de los niños de 10 años no puede leer y comprender un texto simple, lo que refleja habilidades de decodificación y fluidez gravemente subdesarrolladas incluso después de varios años de escolaridad (Azevedo et al., 2019). Este fenómeno, descrito como *pobreza de aprendizaje*, subraya la urgencia de fortalecer la enseñanza de la lectura desde los primeros grados para evitar que millones de estudiantes queden rezagados en su trayectoria educativa (Álvarez Marinelli et al., 2025; Azevedo et al., 2019).

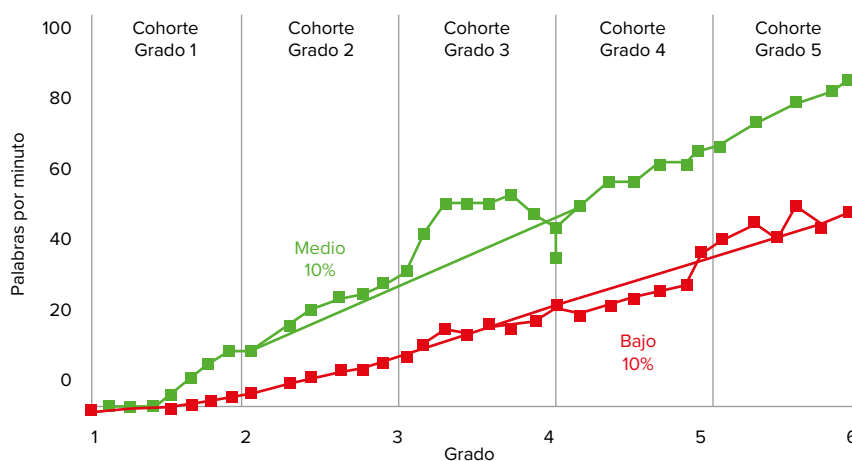
Numerosas investigaciones han encontrado que los niveles de alfabetización tienden a estar directamente relacionados con el bienestar individual, la cohesión social y el crecimiento económico. Estas evidencian que quienes cuentan con competencias lectoras desarrolladas tienen mayores probabilidades de alcanzar mejores condiciones de vida (Álvarez Marinelli et al., 2025; OECD, 2024a; Woessmann, 2016). Las habilidades lectoras, como se mencionó antes, contribuyen al crecimiento cognitivo y lingüístico, y con ello sientan las bases para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Por esta razón, las niñas y los niños que adquieren competencias lectoras tempranas tienen mayores probabilidades de

éxito educativo y un mejor desempeño a lo largo de su trayectoria académica (Castles et al., 2018; Snow et al., 1998).

Aquellas niñas y niños que no aprenden a leer en los primeros grados tienen alta probabilidad de experimentar dificultades para desarrollar habilidades más avanzadas que suelen adquirirse a través de la lectura (Álvarez Marinelli et al., 2025; Gove & Wetterberg, 2011). Al no poder entender la información impresa, seguir instrucciones escritas y comunicarse bien por escrito, corren el riesgo de quedarse cada vez más rezagados respecto a aquellos que pueden leer efectivamente en grados posteriores. Los lectores competentes absorben cantidades crecientes de información escrita, al mejorar sus vocabularios y su comprensión, mientras que los lectores débiles pierden motivación, leen una fracción de la cantidad que tienen a disposición y tienen limitaciones para comprender información más compleja (Castles et al., 2018; RTI International, 2016; Stanovich, 1986).

Este desfase inicial tiende a aumentar con el tiempo y genera una mayor brecha entre los lectores competentes y los débiles. En el trabajo seminal de Good et al. (1998), los autores encontraron que los estudiantes que tienen habilidades de lectura deficientes en el primer grado tienden a quedarse atrás en comparación con sus compañeros que tienen habilidades de lectura superiores. Este fenómeno, denominado el “efecto Mateo” en la lectura, implica que los lectores competentes tienden a mejorar y avanzar más rápidamente, mientras que los lectores menos competentes tienen más probabilidades de quedarse rezagados y enfrentar mayores dificultades para alcanzar el mismo nivel de competencia lectora con el paso de los años (Stanovich, 1986). Como resultado, la capacidad de lectura puede incidir negativamente en indicadores educativos como la deserción, repitencia y el desempeño en pruebas. La figura 1, tomada del trabajo de Good et al. (1998), evidencia las trayectorias del desarrollo de la lectura de lectores medios (medio 10 %) y bajos (bajo 10 %) de cinco cohortes, medidas por fluidez lectora siguiendo la medida de lectura de palabras de Harris-Jacobson.

Figura 1. Efecto Mateo en la lectura: brechas en la fluidez a través de los grados



Fuente: Good et al. (1998).

La EGRA evalúa habilidades lectoras validadas como predictores universales del éxito en lectura a través de diversos contextos lingüísticos. Esta evaluación de lectura en los primeros grados escolares (*Early Grade Reading Assessment*, en adelante EGRA) mide la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la decodificación, la fluidez y la comprensión. La adaptación al español de la EGRA demuestra propiedades psicométricas aceptables con una estructura

interna basada en 2 factores principales: “decodificación y comprensión” y “comprensión oral”, que juntos explican el 77 % de la varianza total en el rendimiento lector (Jiménez et al., 2014).

La recolección y el seguimiento continuo de datos sobre el estado de las habilidades lectoras en Colombia mediante instrumentos como la EGRA constituyen una condición indispensable para orientar

la política educativa. Contar con mediciones sistemáticas, rigurosas y comparables permite establecer líneas de base claras frente a las cuales evaluar el progreso, identificar brechas territoriales y tomar decisiones pedagógicas informadas. Esto resulta especialmente relevante en un contexto en el que los objetivos educativos nacionales —desde los Derechos Básicos de Aprendizaje hasta el Plan Estratégico Sectorial 2022-2026 del Ministerio de Educación Nacional (MEN)— establecen metas ambiciosas de formación integral y trayectorias educativas completas que solo pueden verificarse con evidencia sólida sobre lo que los estudiantes logran aprender en cada ciclo escolar (Congreso de Colombia, 1994; MEN, 2016, 2022). Desde una perspectiva de capital humano, las implicaciones son igualmente significativas: las habilidades lectoras adquiridas en los primeros años de escolaridad no solo determinan el desempeño académico posterior, sino que sientan las bases para el acceso al conocimiento, la formación para el trabajo y la construcción de una vida digna (Banco Mundial, 2026; Holla et al., 2026).

Para comprender los resultados presentados en este reporte adecuadamente, es esencial considerar el contexto más amplio de la educación en Colombia. En el plano internacional, Colombia pertenece a un grupo selecto de cuatro países que han mejorado sus puntajes promedio en matemáticas, lectura y ciencias desde su primera participación en PISA, contrario a la tendencia de declive observada en países de la OCDE y de América Latina (Icfes, 2024b). En el marco regional, los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 ubican a Colombia por encima del promedio latinoamericano en las tasas de estudiantes que alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas en tercero y sexto grado (UNESCO & LLECE, 2021). Sin embargo, estos avances coexisten con rezagos significativos: en 2019, 51 % de los niños colombianos en edad de terminar primaria no alcanzaba niveles de competencia lectora suficientes —una tasa similar al promedio de América Latina y el Caribe, pero 19 puntos porcentuales (pp) por encima del promedio de los países de ingreso medio-alto (World Bank, 2024). Las estimaciones municipales para 2017-2018 muestran además una marcada heterogeneidad territorial: la tasa de pobreza de aprendizaje alcanza el 61 % como media entre municipios, y aun en grandes ciudades los rezagos son considerables —45 % en Bogotá y 67 % en Cartagena (Demombynes, 2023).

Las brechas en los resultados de aprendizaje se reproducen a lo largo del sistema educativo y están estrechamente asociadas a factores estructurales como el tipo de institución, el nivel socioeconómico y el territorio. Los resultados de PISA 2022 y de las pruebas Saber muestran de manera consistente que los estudiantes de colegios no oficiales superan a los de instituciones oficiales en todas las áreas evaluadas y en todos los grados, siendo las escuelas rurales oficiales las de menor desempeño (Icfes, 2024a; 2024b). Esta brecha se agudiza por el hecho de que el 27 % de los estudiantes colombianos pertenece al quintil socioeconómico más bajo, proporción muy superior al promedio de la OCDE (Icfes, 2024b). A nivel sistémico, Colombia enfrenta además tasas de ausentismo crónico (13 %) superiores al promedio de la OCDE (7,6 %) y una relación alumno-docente significativamente más alta que la de los países de referencia —23 estudiantes por docente en primaria frente a 14 en la OCDE— (Icfes, 2024b; OCDE, 2024b; UNESCO & LLECE, 2021). Estos factores, tomados en conjunto, subrayan la urgencia de fortalecer la base del sistema: garantizar que todos los estudiantes adquieran competencias lectoras sólidas en los primeros grados es una condición necesaria para romper los ciclos de rezago que se acumulan a lo largo de la trayectoria educativa.

Este reporte consolida los resultados de la prueba EGRA aplicada entre 2023 y 2025 en 7 ETC —Antioquia, Barranquilla, Bogotá, Cali, Manizales, Medellín y Valle del Cauca— que, en conjunto, representan aproximadamente el 43 % de la matrícula total del país en 2024 y el 39 % de la matrícula pública en el mismo año (SINEB, 2024). A diferencia de los reportes individuales, que analizan a profundidad los resultados de cada territorio, este reporte examina las similitudes y diferencias en las habilidades lectoras de los estudiantes de primero y segundo grado entre las 7 ETC evaluadas. La comparación permite identificar desafíos compartidos, brechas territoriales y poblacionales, así como experiencias y prácticas que pueden servir de referencia para el aprendizaje entre territorios y la formulación de políticas. Todas las evaluaciones analizadas en este reporte se realizaron al finalizar el año escolar, lo cual permite capturar el nivel de competencia lectora alcanzado por los estudiantes al final del ciclo lectivo. Este esfuerzo de medición conjunta es posible gracias a la articulación entre las administraciones territoriales y Colombia Se Escribe Leyendo, una alianza público-privada por la

alfabetización inicial que reúne a organizaciones de distintos sectores con el propósito de que cada niña y niño colombiano aprenda a leer y escribir en el momento adecuado.

En este contexto, algunas entidades territoriales han desarrollado esfuerzos sostenidos para fortalecer la enseñanza de la lectura en los primeros grados.

Entre estas experiencias se encuentra Aprendamos Todos a Leer (ATAL), implementado en Manizales en articulación entre la Secretaría de Educación, la Fundación Luker y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El programa promueve una enseñanza explícita y estructurada de la lectura, acompañada de formación y apoyo continuo a los docentes, evaluación formativa y estrategias de refuerzo para los estudiantes que requieren apoyos adicionales. Los resultados de esta intervención, medidos a través de una evaluación de impacto, han demostrado tener un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades lectoras de los

estudiantes, resaltando la importancia de las intervenciones estructuradas basadas en evidencia para responder a los desafíos de la alfabetización inicial (Álvarez Marinelli et al., 2023; 2026).

Este reporte fue elaborado para responder tres preguntas clave sobre la lectura inicial en Colombia:

i) ¿cuál es el nivel de fluidez lectora de los estudiantes en las ETC evaluadas y qué porcentaje necesita apoyo para mejorar su nivel de lectura?; ii) ¿qué brechas se identifican en fluidez lectora en las ETC evaluadas? y iii) ¿cuál es el nivel de comprensión oral y lectora de los estudiantes de las ETC evaluadas? El reporte se organiza en las siguientes secciones, además de esta introducción: ii) descripción de la evaluación EGRA; iii) consideraciones y alcance de la muestra por ETC; iv) resultados principales **por ETC** por grado y por subgrupos poblacionales de las IE públicas de Colombia y v) consideraciones finales para orientar el fortalecimiento de la lectura inicial.

2

Descripción de la EGRA



La EGRA, desarrollada por el Research Triangle Institute (RTI International), ofrece información consistente y válida sobre las habilidades de los estudiantes que recién inician su proceso lector. Fue diseñada para alinearse con las teorías de adquisición de habilidades lectoras que cubren 5 dominios fundamentales: i) la conciencia fonológica, ii) el conocimiento impreso, iii) el conocimiento ortográfico, iv) la comprensión oral y v) la comprensión lectora. Estos dominios de habilidades lectoras tempranas son predictores consistentes del desempeño lector en etapas posteriores (Dubeck & Gove, 2015; RTI International, 2016).

La EGRA es una evaluación para los primeros grados de la educación formal y su aplicación implica obtener la mayor información en el menor tiempo posible (Dubeck & Gove, 2015; Gove & Wetterberg, 2011). Así, la duración es de 10 a 20 minutos y el aplicador la administra individual y directamente al estudiante, de quien busca su atención el mayor tiempo posible y al que espera mantener cómodo y con bajos niveles de estrés. La prueba permite autocorrecciones al estudiante y también tiene filtros de complejidad para facilitar la participación de estudiantes de bajo desempeño. Las preguntas (o *ítems* en inglés) incorporan palabras apropiadas para la edad usadas en los textos de grado que cursa el estudiante para

alinearlas con lo que se espera de habilidades de lectura en ese grado.

Gracias a su adaptabilidad, la EGRA ha sido utilizada en más de 75 países del mundo y adaptada a más de 120 idiomas. La evaluación puede ser utilizada para múltiples propósitos. Por ejemplo, esta permite establecer una línea base de habilidades lectoras de las niñas y los niños, como ha sido el caso que se describe en este informe; orientar el diseño de las estrategias de apoyo a los docentes y escuelas y evaluar la efectividad e impacto de intervenciones específicas, como en el caso de la evaluación del programa Aprendamos Todos a Leer en Colombia (Álvarez Marinelli et al., 2021, 2023; Cotto & Del Valle, 2023; Stern et al., 2018).

Los umbrales de desempeño (basados en Ripoll et al., 2020) se calibraron específicamente para el contexto colombiano basados en la teoría y en los datos de las 7 ETC que aplicaron EGRA. No obstante, estos cálculos pueden mejorarse para reflejar con mayor precisión las expectativas curriculares y las características socioeconómicas y lingüísticas del país. Por ello, el refinamiento de estos puntos de referencia locales debe ser una prioridad para futuras mediciones, lo que permitirá evaluar el progreso estudiantil con estándares contextualmente apropiados para las realidades del aprendizaje en Colombia y sus regiones.

a. Diferencias por ETC

La EGRA-B es una adaptación de la EGRA original desarrollada en 2022 por el Banco Mundial y la Secretaría de Educación de Barranquilla, con el propósito de ofrecer una herramienta de evaluación más alineada con el contexto colombiano. Esta prueba incluye ocho subpruebas que evalúan diferentes habilidades lectoras: i) conocimiento del sonido de las letras, ii) conciencia fonológica (sonido inicial), iii) decodificación de palabras sin sentido (pseudopalabras),

iv) fluidez de lectura oral, v) comprensión de lectura, vi) comprensión oral, vii) omisión (quitar una sílaba o fonema de una palabra) y viii) lectura de palabras, frases y oraciones para estudiantes que leen menos de 24 palabras por minuto (PPM). Estas subpruebas permiten evaluar tanto predictores fundamentales para la adquisición de la lectura como habilidades específicas relacionadas con la fluidez y comprensión lectora en estudiantes de grados iniciales (Cotto & Del Valle, 2023).

Tabla 2. Subpruebas aplicadas por ETC y grado

Subpruebas	Antioquia		Barranquilla		Bogotá	Cali		Manizales		Medellín		V. del Cauca
	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º
Conciencia fonológica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No
Omisión	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No
Conocimiento del sonido de las letras	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Lectura de palabras simples	No	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No
Decodificación de palabras sin sentido	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No
Fluidez de lectura oral	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Lectura de palabras, frases y oraciones	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No	Sí	No	No
Comprensión lectora	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Comprensión oral	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	No

Fuente: elaboración propia.

Si bien casi todas las ETC analizadas en este reporte utilizan la EGRA-B como instrumento base, existen diferencias metodológicas menores entre ellas que conviene precisar. Manizales aplica una versión diferenciada de la EGRA que contempla seis subpruebas y no incluye la comprensión oral como componente evaluado. Más allá de esta distinción, cada aplicación territorial incorpora ajustes contextuales menores —principalmente, en el tabla 2 muestra las pruebas aplicadas en cada ETC. Adicionalmente, Medellín también aplicó la prueba EGRA en tercer grado —estos resultados se pueden encontrar en el reporte individual de la ciudad.

b. Descripción de los perfiles lectores

La comprensión lectora se construye a partir de habilidades fundamentales que se desarrollan

progresivamente. De acuerdo con la literatura, para alcanzar una buena comprensión lectora es necesario contar con un nivel adecuado de fluidez lectora.¹ A su vez, la fluidez requiere un buen nivel de decodificación,² que, a su vez, se construye a partir del dominio del principio alfabético³ y de la conciencia fonológica⁴ (Cotto & Del Valle, 2023).

En este reporte, el aprendizaje de la lectura se describe mediante siete perfiles lectores progresivos. Con base en el modelo teórico sobre el aprendizaje de la lectura, los rangos de PPM del metaanálisis de Ripoll et al. (2020) y las pruebas EGRA aplicadas en Colombia, se identificaron estos perfiles utilizando los datos de tres subpruebas clave: i) conocimiento del sonido de las letras, que mide el principio alfabético; ii) lectura de palabras sin sentido, que mide la decodificación, y iii) lectura de un párrafo en un minuto, que

1 Habilidad para leer un texto con precisión, velocidad y entonación adecuada.
 2 Habilidad para convertir letras y sílabas escritas en sonidos y palabras habladas.
 3 Habilidad para comprender que las letras representan sonidos del habla y éstos se combinan para formar palabras.
 4 Habilidad para identificar y manipular los sonidos del lenguaje hablado.

mide la fluidez lectora (palabras leídas correctamente por minuto). Los perfiles progresan desde la conciencia fonológica, pasando por el conocimiento de las letras y la decodificación, hasta llegar a la fluidez y la comprensión lectora. Se verificó que esta progresión se correlacionara positivamente con el desempeño de las demás subpruebas, es decir, que a mayor perfil se observan mejores niveles de conciencia fonológica, conocimiento del sonido de las letras, decodificación y comprensión lectora (excepto en el perfil hiperfluido).⁵

La clasificación en estos perfiles permite identificar las necesidades lectoras específicas de cada estudiante. Los 7 perfiles identificados son: i) no lector, ii) emergente, iii) inicial, iv) decodificador, v) automatizado, vi) fluido y vii) hiperfluido. A continuación, se describen los perfiles para primer grado:

- i. No lector (lee 0 PPM):** aquel estudiante que, aunque esté en la escuela, no ha iniciado su proceso lector. Solo conoce el sonido de algunas vocales, por lo que solo logra decir el sonido de entre 0 y 9 letras en un minuto. Además, tiene solo 20 % de las respuestas correctas en conciencia fonológica (identificación de sonido inicial y omisión). Lee 0-3 palabras inventadas por minuto y, en la prueba de fluidez, leyó cero PPM. No tiene comprensión lectora.
- ii. Emergente (lee 1-10 PPM):** estudiante que, aunque esté en la escuela, no ha iniciado su proceso formal de aprendizaje de la lectura. Identifica todas las vocales y hasta 3 consonantes, por lo que solo logra decir el sonido de entre 10 y 15 letras en un minuto. Además, tiene solo 21-30 % de las respuestas correctas en conciencia fonológica (identificación de sonido inicial y omisión). Lee de 4 a 6 palabras inventadas por minuto y, en la prueba de fluidez, leyó entre 1 y 10 PPM. No tiene comprensión lectora.
- iii. Inicial (lee 11-24 PPM):** estudiante que ha iniciado su proceso lector. Identifica todos los sonidos de las vocales y hasta 5 consonantes, por lo que solo logra decir el sonido de entre 10 y 20 letras en un minuto. Tiene 31-50 % de las respuestas correctas en conciencia fonológica (identificación de sonido inicial y omisión), lo cual le permite decodificar de

7 a 14 palabras inventadas por minuto y, en la prueba de fluidez, leyó entre 11 y 24 PPM. Comprende entre el 1 % y el 40 % de lo que lee.

- iv. Decodificador (lee 25-34 PPM):** estudiante que identifica todos los sonidos de las vocales y hasta 8 consonantes. Logra decir el sonido de entre 12 y 26 letras en un minuto. Tiene 51-70 % de las respuestas correctas en conciencia fonológica (identificación de sonido inicial y omisión), lo cual le permite decodificar de 15 a 21 palabras inventadas por minuto y, en la prueba de fluidez, leyó entre 25 y 34 PPM. Comprende entre 41 % y 60 % de lo que lee.
- v. Automatizado (lee 35-49 PPM):** estudiante que identifica todos los sonidos de las vocales y hasta 9 consonantes. Logra decir el sonido de entre 27 y 29 letras en un minuto. Tiene 71-80 % de las respuestas correctas en conciencia fonológica (identificación de sonido inicial y omisión), lo cual le permite decodificar de 22 a 28 palabras inventadas por minuto y, en la prueba de fluidez, leyó entre 35 y 49 PPM. Si bien comprende entre 61 % y el 80 % de lo que lee, requiere apoyo para ganar más fluidez y mejorar la comprensión lectora.
- vi. Fluido (lee 50-110 PPM):** estudiante que identifica todos los sonidos de las vocales y 10 o más consonantes. Logra decir el sonido de entre 30 y 35 letras en un minuto. Tiene 81-100 % de las respuestas correctas en conciencia fonológica (identificación de sonido inicial y omisión), lo cual le permite decodificar de 29 a 40 palabras inventadas por minuto y, en la prueba de fluidez, leyó entre 50 y 110 PPM. Comprende entre 81 % y 100 % de lo que lee, con lo que logra responder preguntas literales, inferenciales y críticas. Es decir, es un estudiante que sabe leer y comprende lo que lee.
- vii. Hiperfluido (más de 110 PPM):** porcentaje reducido de estudiantes que decodifican y tienen un buen nivel de fluidez lectora para primer grado, logrando leer más de 110 PPM. Sin embargo, estos estudiantes se enfocan en leer rápido y no retienen el contenido de lo que leen, por lo que la mayoría no comprende lo que lee.

⁵ Para más información sobre la construcción de las 7 etapas, consultar Cotto (2023) y Cotto et al. (2026).

Se considera que un estudiante de primer grado ha desarrollado la habilidad de leer si alcanza al menos el perfil automatizado, ya que en este nivel reconoce letras, decodifica, ha logrado automatizar su lectura y comienza a comprender lo que lee. Por eso se espera que, al finalizar primer grado, los estudiantes se ubiquen al menos en este perfil.

En **segundo grado**, en cambio, se espera que los estudiantes alcancen el perfil fluido, ya que la complejidad de los textos aumenta y se requiere un buen nivel de comprensión lectora para avanzar con éxito en su trayectoria escolar.

En segundo grado, los perfiles se ajustan para reflejar las mayores exigencias de lectura. Los perfiles de no lector, emergente e inicial se mantienen iguales,

dado que son estudiantes que, sin importar el grado en el que estén, no han aprendido las habilidades básicas para saber leer. Sin embargo, para considerar a un estudiante en segundo grado como un lector que sabe decodificar, tiene automaticidad o lee fluidamente, este debe continuar leyendo y practicando su lectura, dado que se enfrentará a textos de mayor complejidad. Por tanto, para segundo grado, el perfil decodificador incluye a los estudiantes que leen entre 25 y 40 PPM; en el perfil automatizado están los estudiantes que leen entre 41 y 73 PPM; en el perfil fluido están los estudiantes que leen entre 74 y 110 PPM y, finalmente, los hiperfluidos, que leen más de 111 PPM.

La tabla 3 resume los perfiles por grado e intervenciones sugeridas con base en los perfiles de lectura (Kilpatrick et al., 2015):

Tabla 3. Descripción de los perfiles de lectura

Perfil	Conocimiento alfabético		Conciencia fonológica	Decodificación	Fluidez	Comprensión lectora	Necesidad de aprendizaje de lectura	Intervención sugerida (% del tiempo de intervención)
	Conoce	Dice en un minuto	% de correctas	Pseudopalabras por min	Palabras por min	% de correctas		
No lector	Algunas vocales	0 a 9	0-20 %	0 a 3	0	0 %	Necesitan aprender conciencia fonológica, principio alfabético y decodificación	Ejercicios de conciencia fonológica (50 %) y del conocimiento del alfabeto (50 %)
Emergente	Todas las vocales y hasta 3 consonantes	10 a 15	21-30 %	4 a 6	1-10	0 %		Ejercicios de conciencia fonológica (25 %) y del conocimiento del alfabeto (25 %) y decodificación (50 %)
Inicial	Vocales y hasta 5 consonantes	10 a 20	31-50 %	7 a 14	11-24	1 a 40 %		Ejercicios de conciencia fonológica (20 %) y del conocimiento del alfabeto (40 %) y decodificación (40 %)
Decodificador	Hasta 8 consonantes	12 a 26	51-70 %	15 a 21	1.º grado: 25-34 2.º grado: 25-40	41 a 60 %	Saben decodificar, pero necesitan automatizar este proceso y mejorar comprensión lectora	Decodificación (40 %) y practicar lectura oral (60 %)
Automatizado	Hasta 9 consonantes	27 a 29	71-80 %	22 a 28	1.º grado: 35-49 2.º grado: 41-73	61 a 80 %	Necesitan practicar lectura en voz alta para ganar fluidez y mejorar comprensión lectora	Practicar lectura oral (30 %) y comprensión (70 %)
Fluido	10 o más consonantes	30 a 35	81-100 %	29 a 40	1.º grado: 50-110 2.º grado: 74-110	81 a 100 %	Tienen un buen nivel de fluidez y comprensión lectora	
Hiperfluido					111 en adelante		Necesitan mejorar comprensión lectora	

Fuente: elaboración propia.

Los diferentes perfiles de lectura permiten clasificar con precisión el nivel lector de los estudiantes. Esta clasificación facilita la identificación de sus necesidades específicas para aprender a leer y el diseño de intervenciones pedagógicas adecuadas, evitando así que los estudiantes avancen de grado sin haber adquirido habilidades básicas de lectura.

Cada perfil lector requiere estrategias pedagógicas diferenciadas. Los estudiantes en los perfiles no lector, emergente e inicial necesitan un enfoque intensivo en el desarrollo del principio alfabético, conciencia fonológica y decodificación. Para ellos, se pueden realizar actividades centradas en enseñar todas las letras (sus nombres, sonidos y formas), así como ejercicios para identificar y separar sonidos y practicar sonido-letra. Los lectores decodificadores, por su parte, pueden fortalecer su proceso mediante la formación y lectura de palabras con letras conocidas. En el caso de los automatizados, se recomienda reforzar la lectura en voz alta diaria, fomentar la relectura de textos familiares y sencillos, realizar actividades como el lectómetro y trabajar la comprensión literal. Los estudiantes en el perfil fluido deben avanzar en el desarrollo de habilidades de comprensión inferencial y crítica. Finalmente, los hiperfluidos, a pesar de su velocidad, necesitan estrategias para profundizar su comprensión lectora.

c. Descripción de riesgo de rezago

Para facilitar la toma de decisiones a nivel de política pública, los perfiles lectores se agruparon en tres categorías según el nivel de riesgo. Aunque los perfiles detallados son valiosos para orientar la práctica pedagógica en el aula, esta agrupación en niveles de riesgo bajo, medio y alto permite identificar el grado de riesgo de rezago en los estudiantes de manera agregada para efectos de análisis y planificación educativa a gran escala.

En **primer grado**, los estudiantes con perfil fluido se consideran de **bajo riesgo** al haber consolidado

decodificación, fluidez y comprensión. Aquellos con perfiles automatizado y decodificador presentan **riesgo medio**, ya que, aunque pueden decodificar, requieren mayor práctica para lograr fluidez y comprensión adecuadas. Los estudiantes de perfiles no lector, emergente e inicial enfrentan **alto riesgo** debido a que no han consolidado habilidades básicas como conciencia fonológica y principio alfabético, lo que limita gravemente su progreso.

En **segundo grado**, la situación es similar para los perfiles fluido y automatizado, pero el **alto riesgo** incluye además a los estudiantes con perfil decodificador, quienes carecen de la automaticidad necesaria para avanzar adecuadamente.

Los **umbrales de velocidad lectora** establecen que en **primer grado** el alto riesgo corresponde a 0-24 PPM; el riesgo medio, a 25-49 PPM, y el bajo riesgo, a 50 o más PPM, mientras que en **segundo grado** estos rangos se ajustan a 0-40 PPM, 41-73 PPM y 74 o más PPM, respectivamente. Esta categorización facilita la priorización de recursos según la magnitud del rezago en cada grupo.

Tabla 4. Perfiles lectores por grado

Perfil	Palabras por minuto	
	1.º	2.º
No lector	0	0
Emergente	1-10	1-10
Inicial	11-24	11-24
Decodificador	25-34	25-40
Automatizado	35-49	41-73
Fluido	50-109	74-109
Hiperfluido	110+	110+

Nota: las celdas en rojo corresponden a los perfiles asociados a alto riesgo de rezago, las celdas en amarillo, a los perfiles asociados con riesgo medio de rezago y las celdas en verde, a los perfiles asociados a bajo riesgo de rezago.

Fuente: elaboración propia.

3

Consideraciones y alcance de la muestra por ETC

Los resultados presentados en este reporte se basan en las pruebas aplicadas en 7 ETC entre 2023 y 2025. Es importante mencionar que las pruebas fueron aplicadas en diferentes años: para Bogotá se presentan los resultados de 2023, en Cali y Valle del

Cauca la prueba fue aplicada en 2025 y las demás son del 2024. La tabla 5 resume, para cada entidad, el número de estudiantes en la muestra diseñada y el número de pruebas efectivamente realizadas por grado.

Tabla 5. Muestra vs. pruebas efectivas por ETC y grado

ETC	Año de aplicación	Grado	Muestra	Pruebas aplicadas	Tasa de aplicación
Antioquia	2024	Primer grado	3162	1628	52 %
		Segundo grado	3147	1498	48 %
Barranquilla	2024	Primer grado	5279	3234	60 %
		Segundo grado	5295	3296	62 %
Bogotá	2023	Primer grado	5147	2227	43 %
Cali	2025	Primer grado	3232	2947	91 %
		Segundo grado	3240	2820	87 %
Manizales	2024	Primer grado	Censal	2433	NA
		Segundo grado	Censal	2581	NA
Medellín	2024	Primer grado	3043	2272	75 %
		Segundo grado	3047	2123	70 %
Valle del Cauca	2025	Primer grado	3063	2764	90 %
Total pruebas recolectadas				29.823	

Fuente: elaboración propia.

Con excepción de Manizales, las ETC siguieron un diseño muestral en dos etapas basado en las recomendaciones del Banco Mundial: en la primera etapa se seleccionaron instituciones educativas (IE)

mediante muestreo sistemático con probabilidad proporcional al tamaño y en la segunda se seleccionaron estudiantes en el interior de cada institución mediante muestreo aleatorio estratificado. Se excluyeron del

marco muestral las instituciones con menos de ocho estudiantes en los grados evaluados y se buscó un tamaño de muestra de 35 estudiantes por institución por grado, con un error muestral del 5 % y un nivel de confianza del 95 %. Manizales, por otro lado, aplica la EGRA de manera censal desde 2018 evaluando a la totalidad de los estudiantes de primero y segundo grado de las IE públicas.

A pesar de esta base metodológica común, existen diferencias entre ETC que vale la pena destacar. En cuanto a los grados evaluados, la mayoría de las ETC —Antioquia, Barranquilla, Cali, Manizales y Valle del Cauca— aplicaron la prueba en primer y segundo grado, con la excepción de Medellín, que incluyó además tercer grado. Valle del Cauca y Bogotá se concentraron exclusivamente en primer grado. En cuanto a la representatividad, las muestras de todas las ETC que realizaron aplicación muestral se diseñaron para ser

representativas a nivel de institución educativa. Sin embargo, las tasas de aplicación efectiva variaron considerablemente entre territorios: mientras Cali alcanzó tasas superiores al 90 %, Antioquia y Bogotá registraron tasas cercanas o inferiores al 50 %, lo que puede producir sesgos si los estudiantes no evaluados difieren sistemáticamente de los evaluados, tabla 5, la mayoría de las ETC no alcanzaron.⁶

Es importante subrayar que los resultados de este reporte no constituyen una muestra representativa a nivel nacional. Cada evaluación refleja el desempeño de los estudiantes de IE públicas en su respectiva ETC y debe interpretarse en ese marco. Las comparaciones entre ETC deben realizarse con cautela, teniendo en cuenta las diferencias en los diseños muestrales, los grados evaluados y las tasas de aplicación efectiva descritas anteriormente.

6 Para más información sobre la muestra, la aplicación y los resultados de las pruebas EGRA en cada ETC, consultar los reportes individuales de Antioquia, Barranquilla, Cali, Manizales, Medellín y Valle del Cauca. Bogotá no cuenta con un reporte individual publicado.

4

Resultados de las IE públicas de las ETC evaluadas



Con base en los datos de las más de 29.000 pruebas recolectadas al finalizar el año escolar en las 7 ETC evaluadas, este informe se centra en analizar comparativamente el desempeño de los estudiantes en las subpruebas de fluidez lectora, comprensión oral y comprensión lectora. Los indicadores presentados a continuación deben interpretarse con precaución, debido a que no corresponden al comportamiento de los niños y niñas de las ETC ni de Colombia, sino a las habilidades demostradas por los estudiantes de la muestra. En resumen, los hallazgos clave que emergen de los datos son los siguientes:

- **Hallazgo 1 – Desafíos en lectura inicial variables entre territorios:** en primer grado, la proporción de estudiantes en riesgo alto de rezago varía entre el 28 % y el 55 %, una diferencia de 27 puntos porcentuales. En segundo grado, la brecha de estudiantes en alto riesgo de rezago entre las ETC es de 19 puntos porcentuales. Manizales registra los resultados más favorables, seguida de Barranquilla. Estas diferencias muestran que los resultados no son homogéneos entre territorios, pero ofrecen referentes para promover el aprendizaje entre territorios e identificar estrategias exitosas que puedan adaptarse a distintos contextos.
- **Hallazgo 2 - Alerta de riesgos de rezago en fluidez lectora de primer grado:** en la mayoría de ETC evaluadas, entre 2 y 3 de cada 5 estudiantes de primer grado—entre el 42 % y el 55 %—lee menos de 25 PPM, mientras que solo 1 de cada 5 alcanza niveles de bajo riesgo (≥ 50 PPM). En Manizales, la ETC con mejores resultados, estas proporciones son de 3 de cada 10 en ambos casos. Este buen desempeño se da en un contexto de esfuerzos sostenidos para fortalecer la alfabetización inicial.
- **Hallazgo 3 - Persistencia del riesgo de rezago en segundo grado:** Si bien los estudiantes evaluados en segundo grado presentan, en promedio, mejores resultados que los de primero, entre 1 y 2 de cada 5 estudiantes—entre el 22 % y el 41 %— continúa ubicado en la categoría de riesgo alto de rezago (0-40 PPM). La magnitud de estas proporciones sugiere que, para una parte importante de los estudiantes, el desarrollo de la fluidez lectora aún no avanza al ritmo requerido para alcanzar progresivamente niveles de lectura funcional durante la primaria.

- **Hallazgo 4 - Brechas relevantes entre subgrupos:** los resultados desagregados evidencian brechas consistentes desde una perspectiva de equidad:

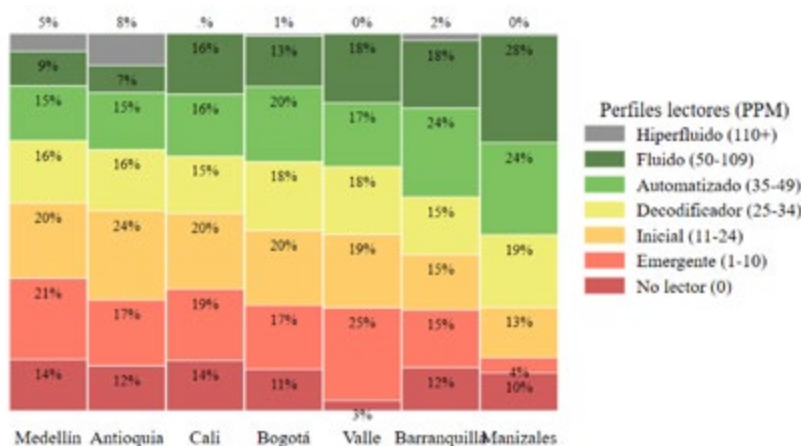
- ◊ Los niños se ubican con mayor frecuencia en los niveles de bajo riesgo, mientras las niñas lo hacen en los niveles de alto riesgo, con diferencias de hasta 7 puntos porcentuales (pp)—aunque la magnitud y la significancia de estas brechas varían entre ETC y grados;
- ◊ los estudiantes con extraedad para el grado en el que se encuentran se ubican con mayor frecuencia en niveles de riesgo de rezago alto y con menor frecuencia en riesgo bajo: la brecha en alto riesgo alcanza 35 pp en primer grado con respecto a sus pares con menor edad y, en segundo grado, la brecha con sus pares con la edad esperada alcanza 20 pp en bajo riesgo de rezago;
- ◊ existe una variabilidad sustancial entre IE que sugiere que factores escolares importan significativamente, pero la evidencia muestra que las intervenciones estructuradas de enseñanza de la lectura disminuyen esta variabilidad, como sucedió en Manizales con ATAL.

Estos hallazgos se desarrollan en detalle en las siguientes subsecciones.

1. ¿Cuál es el nivel de fluidez lectora de los estudiantes en las ETC evaluadas y qué porcentaje necesita apoyo para mejorar su nivel de lectura?

Los estudiantes de primer grado de las 7 ETC evaluadas leen en promedio 27 PPM en Medellín, Cali y Bogotá, 30 PPM en Valle del Cauca, 31 PPM en Antioquia y en Barranquilla y 39 PPM en Manizales. En términos de los perfiles lectores, estos resultados ubican al estudiante promedio de las ETC evaluadas en el perfil decodificador, un nivel por debajo del mínimo esperado para el grado. Manizales constituye la excepción, dado que su promedio se sitúa en el perfil automatizado, correspondiente al nivel esperado. Al clasificar a los estudiantes de acuerdo con los perfiles lectores (figura 2), se encuentra que entre 27 % y 55 % de los estudiantes de las ETC evaluadas—la suma de los perfiles no lector, emergente e inicial—necesita refuerzos para mejorar su conocimiento de las letras, la decodificación y la fluidez lectora. Asimismo, entre 15 % y 19 % de los estudiantes se encuentra en el perfil decodificador, por lo que necesita apoyo para pasar de decodificar a automatizar palabras —reconocer las palabras a golpe de vista y mejorar su fluidez lectora—, mientras que entre 15 % y 24 % de los estudiantes se ubican en el perfil automatizado y necesitan practicar la lectura en voz alta para ser un lector fluido.

Figura 2. Distribución de estudiantes evaluados según perfiles lectores y su nivel de riesgo de rezago: resultados de primer grado de EGRA

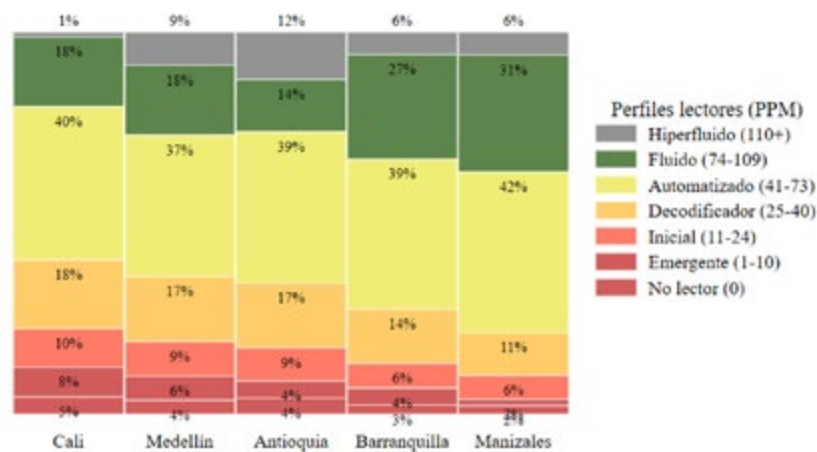


Fuente: elaboración propia.

Al finalizar segundo grado, el estudiante promedio lee 48 PPM en Cali, 57 PPM en Medellín, 59 PPM en Antioquia, 60 PPM en Barranquilla y 64 PPM en Manizales. En términos de los perfiles lectores, estos resultados ubican al estudiante promedio en el perfil automatizado, un nivel por debajo del mínimo esperado para el grado. De acuerdo con la clasificación en perfiles, en segundo grado entre el 10 % y el 23 % de los estudiantes necesita refuerzos para mejorar su conocimiento de las letras, la decodificación y la fluidez lectora; entre el 11 % y el 18 % necesita apoyo para pasar de decodificar a automatizar palabras —apoyo

para reconocer las palabras a golpe de vista y mejorar su fluidez lectora—, mientras que entre el 37 % y el 42 % necesita practicar la lectura en voz alta para tener fluidez, como se ve en la figura 3. Si bien los resultados de segundo grado son más favorables que los de primero, todavía se identifican proporciones relevantes de estudiantes que no han alcanzado los niveles de automatización esperados. Estos hallazgos resaltan la importancia de brindar apoyos oportunos que permitan consolidar las habilidades lectoras y reducir el riesgo de que las brechas de aprendizaje se amplíen en los grados posteriores.

Figura 3. Distribución de estudiantes evaluados según perfiles lectores y su nivel de riesgo de rezago: resultados de segundo grado de EGRA

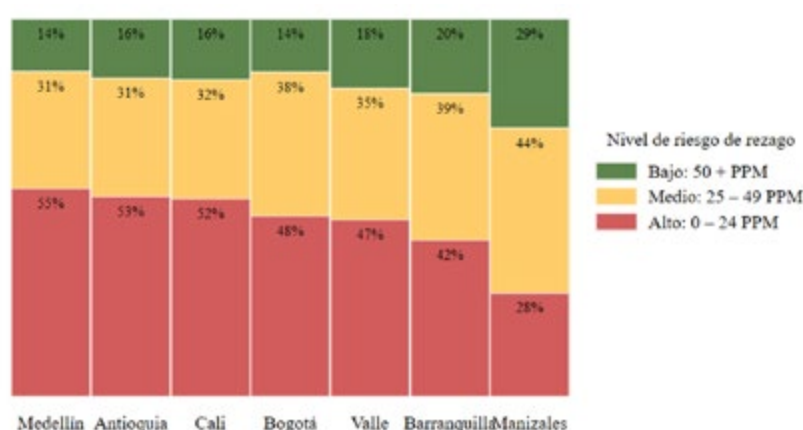


Fuente: elaboración propia.

El análisis por niveles de riesgo muestra que, al finalizar primer grado, más del 50 % de los estudiantes evaluados en Cali, Antioquia y Medellín se encuentra en riesgo alto de rezago, al leer menos de 25 PPM. En Valle del Cauca y Bogotá, esta proporción corresponde al 47 % y al 48 %, respectivamente, mientras que en Barranquilla alcanza el 42 %. En Manizales, el

28 % de los estudiantes evaluados se ubica en esta categoría. En cuanto al porcentaje de estudiantes en bajo riesgo de rezago, en Bogotá, Antioquia, Medellín y Cali este porcentaje es alrededor de 15 %, mientras que en Valle del Cauca y Barranquilla es alrededor de 20 %, y en Manizales es de 29 %.

Figura 4. Porcentaje de estudiantes evaluados según niveles de riesgo de rezago en primer grado

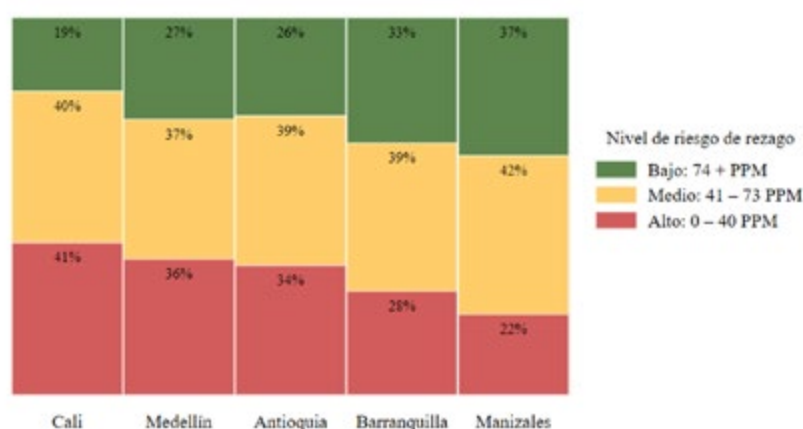


Fuente: elaboración propia.

La figura 5 evidencia que el porcentaje de estudiantes en alto riesgo de rezago se reduce en todas las ETC de primer grado a segundo grado, fluctuando entre 22 % y 41 %. Asimismo, el porcentaje de estudiantes con bajo riesgo de rezago aumenta de

primero a segundo grado en todas las ETC, llegando hasta a 37 % en Manizales. A pesar de este avance entre grados, al menos 64 % de los estudiantes de segundo grado en las ETC evaluadas no se consideran lectores fluidos en segundo grado.

Figura 5. Porcentaje de estudiantes evaluados según niveles de riesgo de rezago en segundo grado



Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que Manizales registra los niveles más altos de fluidez lectora entre las ETC evaluadas, tanto en primero como en segundo grado. Los resultados favorables de la ciudad están respaldados por la implementación consistente de ATAL desde 2018. La evaluación de impacto del programa encontró mejoras equivalentes a 0,39 desviaciones estándar en las habilidades lectoras de los estudiantes participantes, así como avances en el reconocimiento de sonidos de las letras, la decodificación y la fluidez lectora (Álvarez Marinelli et al., 2021; 2023). La

continuidad de ATAL y la evidencia disponible sobre sus efectos resaltan la importancia de implementar y sostener intervenciones estructuradas y basadas en evidencia para responder a los desafíos de la alfabetización inicial.

Los resultados de las siete ETC muestran que persisten desafíos importantes en el desarrollo de la fluidez lectora, dado que una proporción considerable de estudiantes se encuentra por debajo del nivel esperado para su grado. Estos hallazgos refuerzan la

necesidad de consolidar estrategias pedagógicas sistemáticas, oportunas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, que integren componentes como la enseñanza estructurada, el acompañamiento docente, la evaluación formativa y los apoyos focalizados. La experiencia de Manizales ofrece un referente relevante sobre el valor de sostener este tipo de intervenciones en el tiempo, una condición fundamental para reducir las brechas de aprendizaje y promover trayectorias lectoras más sólidas desde los primeros años de escolaridad (Álvarez Marinelli et al., 2021; 2026).

2. ¿Qué brechas se identifican en fluidez lectora en las ETC evaluadas?

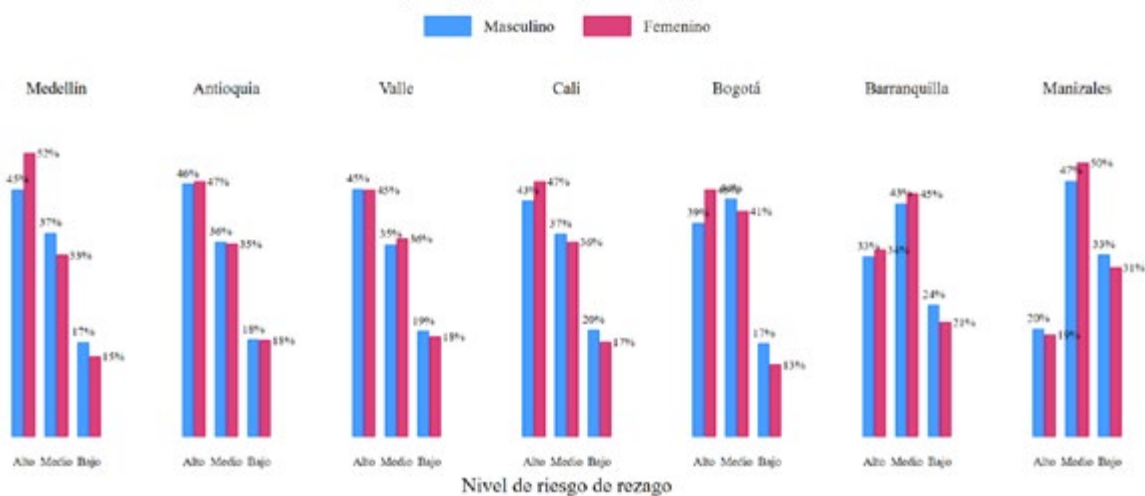
Esta sección presenta un análisis del comportamiento de los niveles de fluidez lectora en primer y segundo grado entre distintos subgrupos poblacionales: género, edad e institución educativa. El propósito es describir cómo se distribuyen los estudiantes

dentro de cada grupo según su desempeño lector y, cuando es pertinente, identificar diferencias estadísticamente significativas entre las categorías internas del subgrupo (por ejemplo, entre niñas y niños). Este análisis permite reconocer patrones de desempeño que pueden orientar acciones pedagógicas más focalizadas, así como decisiones en política educativa con enfoque de equidad, según las características específicas de cada contexto.

a. Análisis por género

El análisis desagregado por género permite identificar posibles brechas en el desarrollo lector entre niñas y niños, lo cual es clave para orientar acciones pedagógicas con enfoque de equidad. Las figuras a continuación presentan la clasificación de los estudiantes de las ETC evaluadas por niveles de riesgo de rezago y género, de acuerdo con su desempeño en la prueba de fluidez lectora.

Figura 6. Porcentaje de estudiantes evaluados según nivel de riesgo de rezago y género por ETC para primer grado



Fuente: elaboración propia.

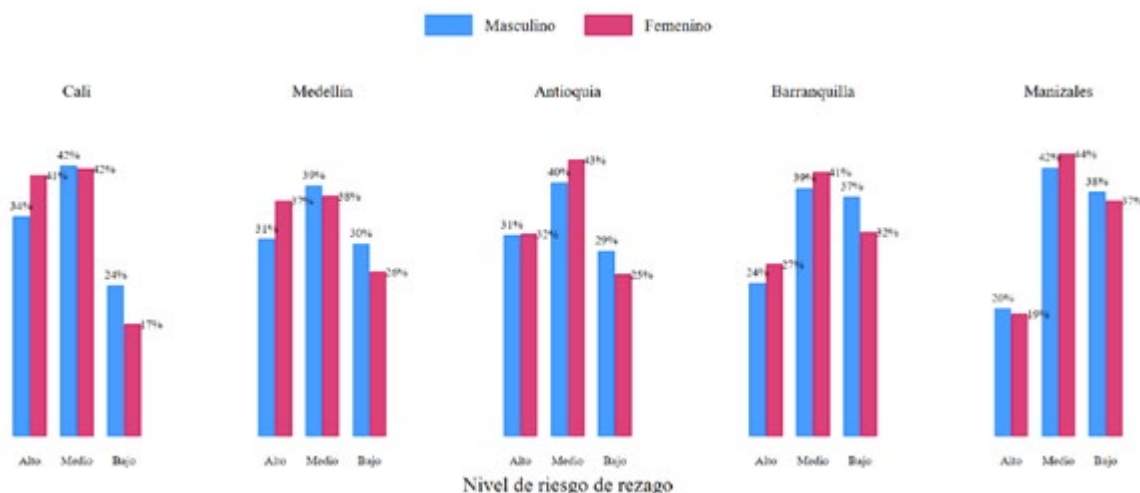
En primer grado, se observa una tendencia consistente en la mayoría de las ETC evaluadas: las niñas presentan mayor concentración en alto de riesgo de rezago, mientras que los niños lo hacen en bajo riesgo. Manizales es la única ETC donde se invierte esta tendencia en el nivel de riesgo alto, registrando un punto porcentual más de niños que de niñas (20 % vs. 19 %, respectivamente), aunque la tendencia es la misma para el nivel de bajo riesgo de rezago. Antioquia y Valle

del Cauca no presentan diferencias en el porcentaje de niños y niñas en alto riesgo de rezago. La brecha más amplia en el nivel alto de riesgo es de 7 puntos porcentuales en Medellín, seguida de Bogotá con 6 puntos porcentuales. En el nivel bajo de riesgo, todas las ETC presentan mayor porcentaje de niños que de niñas, con excepción de Antioquia en donde la proporción es igual. Bogotá, Cali y Barranquilla registran las diferencias más marcadas entre niños y niñas en este nivel de riesgo.

Las diferencias de medias confirman que únicamente en Cali, Bogotá y Medellín los niños leen más que las niñas con una diferencia estadísticamente significativa,

mientras que, en Barranquilla, Antioquia, Valle del Cauca y Manizales no hay diferencias estadísticamente significativas entre géneros.⁷

Figura 7. Porcentaje de estudiantes evaluados según nivel de riesgo de rezago y género por ETC para segundo grado



Fuente: elaboración propia.

En segundo grado, se mantiene la tendencia favorable hacia los niños en las ETC evaluadas. En el nivel alto de riesgo, Cali y Medellín presentan las brechas más amplias, con 7 y 6 pp de diferencia, respectivamente. Barranquilla también muestra mayor proporción de niñas en este nivel. Antioquia, en contraste, registra proporciones prácticamente iguales, y Manizales es la única ETC donde los niños superan levemente a las niñas. En bajo nivel de riesgo, todas las ETC evaluadas presentan un porcentaje mayor de niños: Manizales registra la brecha más estrecha, mientras que Cali muestra la más amplia, seguida de Barranquilla. Las diferencias de medias confirman que en Cali, Barranquilla y Medellín los niños de segundo grado leen más que las niñas, con una diferencia estadísticamente significativa, mientras que en Antioquia y Manizales no hay diferencias estadísticamente significativas entre géneros.⁸

La brecha de género en fluidez lectora, consistentemente favorable a los niños en la mayoría de las ETC evaluadas, se mantiene tanto en primer como en segundo grado, lo que sugiere que se trata de un patrón estructural. Estos resultados invitan a reflexionar sobre los factores pedagógicos, socioculturales

y familiares que pueden estar incidiendo en estas diferencias y subrayan la necesidad de que las ETC implementen estrategias de enseñanza de la lectura que reconozcan y atiendan de manera diferenciada los procesos de aprendizaje de niños y niñas, con miras a cerrar esta brecha desde los primeros grados de la educación básica.

b. Análisis por edad

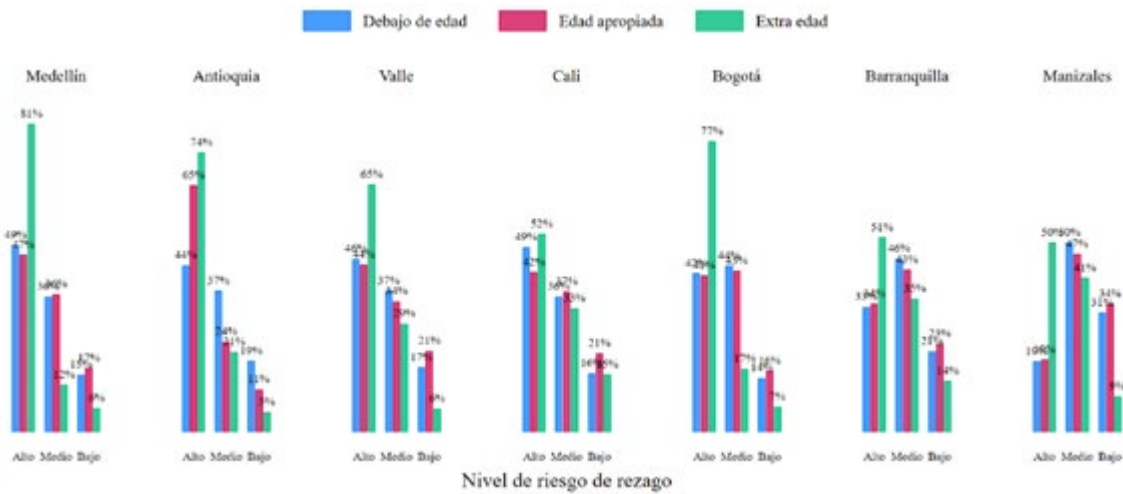
La edad de los estudiantes puede influir de manera significativa en el desarrollo de habilidades lectoras, especialmente en los primeros años de escolaridad.

El análisis por grupos etarios permite identificar patrones de rezago o avance relativo dentro del mismo grado escolar. En esta sección se divide a los estudiantes en tres grupos de acuerdo con los estándares de edad para el grado en el que se encuentran: i) estudiantes que tienen una edad por debajo de la edad esperada, ii) estudiantes con la edad adecuada y iii) estudiantes que tienen mayor edad a la esperada. Se clasifica a los estudiantes, además, en niveles de riesgo de rezago, de acuerdo con su desempeño en la prueba de fluidez lectora.

⁷ Para más información sobre las pruebas de diferencia de medias, ver anexos de los reportes individuales.

⁸ Para más información sobre las pruebas de diferencia de medias, ver anexos de los reportes individuales.

Figura 8. Porcentaje de estudiantes evaluados según nivel de riesgo de rezago y grupo de edad por ETC para primer grado

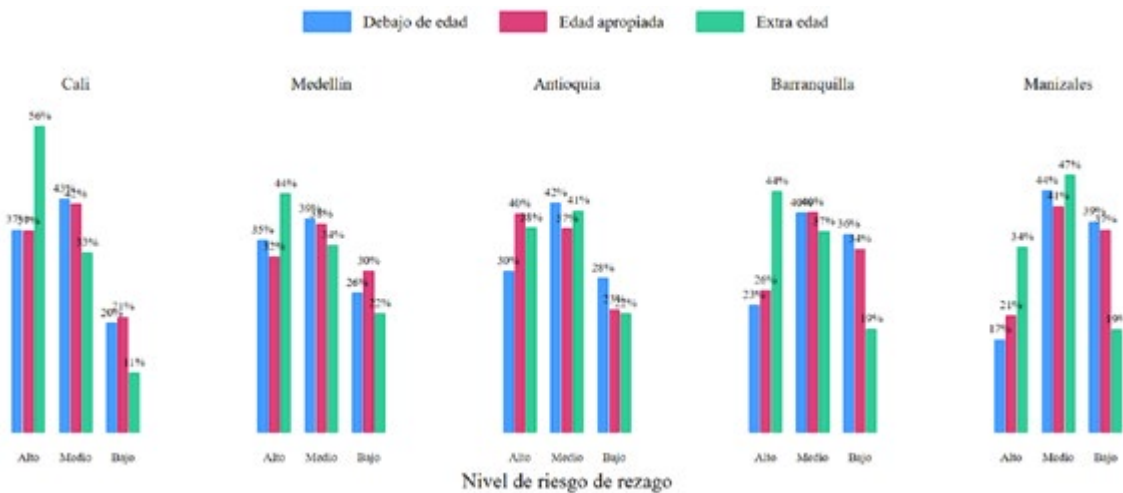


Fuente: elaboración propia.

En primer grado, los estudiantes con extraedad presentan consistentemente la mayor concentración en el nivel alto de riesgo de rezago en todas las ETC evaluadas. Las brechas más amplias respecto a sus pares con menor edad se observan en Bogotá (35 pp) y Medellín (32 pp). Las diferencias respecto a los estudiantes con la edad esperada son aún mayores en la mayoría de los casos. En bajo nivel de riesgo, todas las ETC —con excepción de Antioquia— presentan

mayor proporción de estudiantes con la edad esperada, siendo Manizales (25 pp) y Valle (15 pp) las que registran las brechas más amplias con respecto a los estudiantes con extraedad. En Antioquia, los estudiantes con menor edad son quienes muestran el mejor desempeño relativo en este nivel. En cuanto a las diferencias de medias, en todas las ETC evaluadas los estudiantes en extraedad leen menos PPM.⁹

Figura 9. Porcentaje de estudiantes evaluados según nivel de riesgo de rezago y grupo de edad por ETC para segundo grado



Fuente: elaboración propia.

9 Para más información sobre las pruebas de diferencia de medias, ver anexos de los reportes individuales.

En segundo grado, la tendencia se mantiene: los estudiantes con extraedad se concentran en mayor proporción en el nivel alto de riesgo de rezago, con excepción de Antioquia, donde son los estudiantes con edad apropiada quienes presentan el mayor porcentaje en este nivel. Las brechas más amplias entre estudiantes con extraedad y sus pares con edad apropiada se registran en Cali (19 pp) y Barranquilla (18 pp). En el nivel bajo de riesgo, el patrón es menos uniforme: Cali y Medellín presentan mayor proporción de estudiantes con edad apropiada en este nivel, mientras que en las demás ETC son los estudiantes con menor edad quienes predominan. Las brechas más amplias entre estudiantes con edad apropiada y extraedad en este nivel se observan en Manizales (20 pp) y Barranquilla (17 pp). En cuanto a las diferencias de medias, en todas las ETC evaluadas en segundo grado los estudiantes en extraedad leen menos PPM que los demás estudiantes, siendo esta diferencia estadísticamente significativa.¹⁰

El desempeño de los estudiantes con extraedad es sistemáticamente más bajo que el de sus pares con la edad esperada, lo que evidencia que la extraedad constituye un factor de riesgo para el desarrollo de la fluidez lectora en los primeros grados. Este hallazgo interpela directamente a las ETC evaluadas para que fortalezcan sus estrategias de atención diferenciada a esta población, asegurando trayectorias de

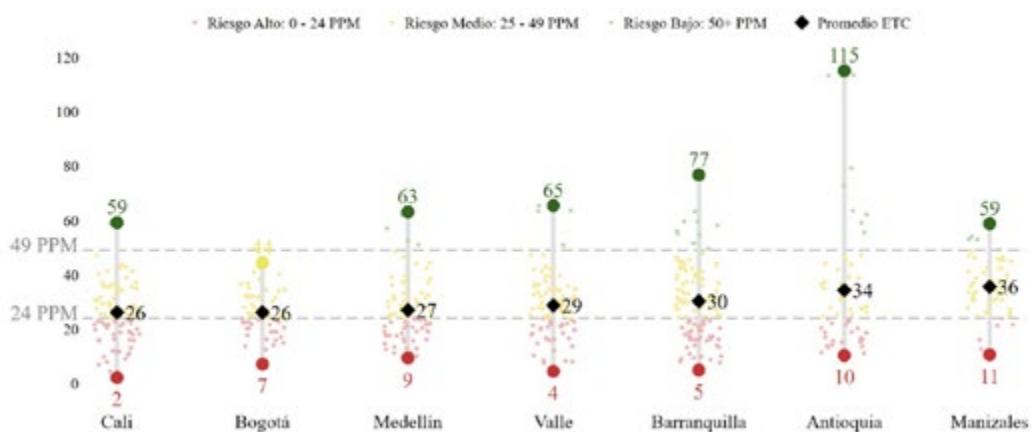
aprendizaje equitativas que prevengan la acumulación de rezagos y promuevan la nivelación oportuna.

c. Análisis por institución educativa

Las IE públicas en las 7 ETC muestran una amplia variabilidad en el desempeño lector de sus estudiantes. La figura 10 presenta el promedio de PPM leídas por los estudiantes de primer grado en cada IE. En ambas figuras se muestran los datos de todas las ETC y cada punto representa una IE. El punto rojo muestra la IE en cada ETC que tiene el menor promedio de PPM, mientras que el punto verde (amarillo en Bogotá) representa la IE en cada ETC que tiene el mejor promedio de PPM. El rombo negro es el promedio de PPM de cada ETC. De tal manera, las figuras muestran cómo se distribuye el desempeño en fluidez de las IE en cada ETC evaluadas.

En todas las ETC, los primeros grados de la mayoría de las IE se sitúan en riesgo medio de rezago, mientras que la minoría se ubica en riesgo bajo de rezago. Asimismo, en la mayoría de las ETC, a excepción de Manizales, hay una alta proporción de IE en riesgo alto de rezago. En primer grado, Bogotá y Manizales presentan una dispersión más baja que el resto de las ETC, es decir, la menor diferencia entre las IE con menor y mayor desempeño. Antioquia tiene la mayor dispersión.

Figura 10. Fluidez lectora (PPM) por IE en primer grado

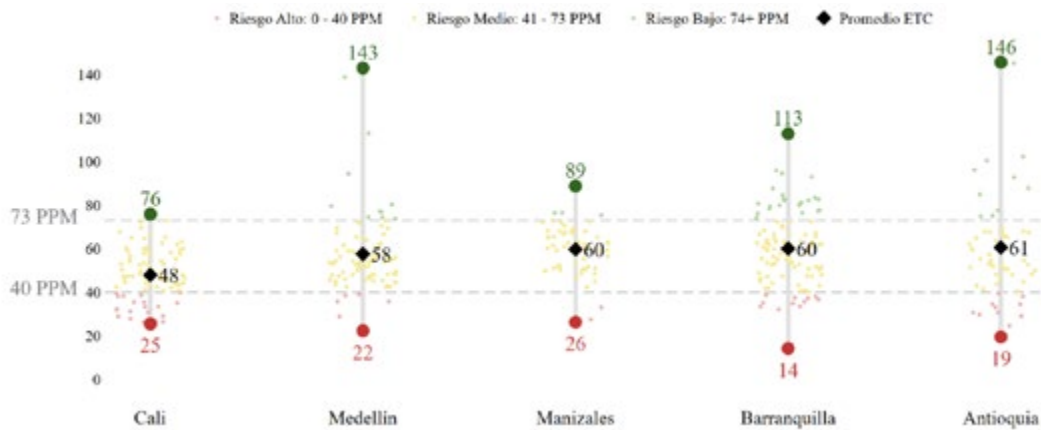


Fuente: elaboración propia.

La figura 11 muestra que en segundo grado todas las ETC tienen menor proporción de IE con riesgo alto de rezago comparado con primer grado. Sin embargo, la mayoría de las IE se ubica en un riesgo

medio de rezago. Adicionalmente, se ve una menor dispersión entre IE en Cali y Manizales, mientras que Medellín, Barranquilla y Antioquia presentan una alta dispersión.

Figura 11. Fluidez lectora (PPM) por institución educativa en segundo grado



Fuente: elaboración propia.

La menor dispersión observada en Manizales en primero y segundo grado constituye un resultado relevante desde una perspectiva de equidad, pues muestra que las diferencias en fluidez lectora entre IE son menores que en otras ETC evaluadas. La evidencia disponible sobre ATAL muestra que su aplicación ha contribuido precisamente a reducir estas brechas de desempeño entre IE. Al combinar una enseñanza explícita y estructurada de la lectura con formación y acompañamiento continuo a los docentes, evaluación formativa y apoyos focalizados, ATAL favorece una mayor consistencia en la calidad de la enseñanza entre instituciones (Álvarez Marinelli et al., 2021; 2023). En consecuencia, la IE a la que asiste un estudiante tiene un menor peso sobre su nivel de fluidez lectora en Manizales que en territorios donde se observa una mayor dispersión entre establecimientos.

Con base en estos resultados, las secretarías de educación de cada ETC pueden identificar y sistematizar las prácticas efectivas empleadas por las IE que alcanzan el perfil fluido, así como tomar prácticas de otras ETC que tienen un rendimiento más homogéneo. Esto, con el fin de fomentar estrategias

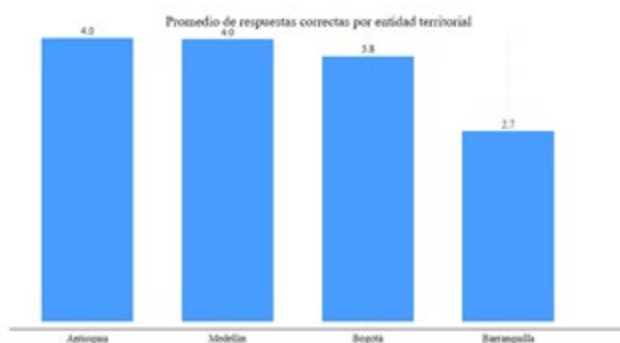
de colaboración entre instituciones y territorios con distintos niveles de desempeño, promoviendo así el aprendizaje entre pares y la mejora continua en todo el sistema educativo.

3. ¿Cuál es el nivel de comprensión oral y lectora de los estudiantes de las ETC evaluadas?

a. Comprensión oral

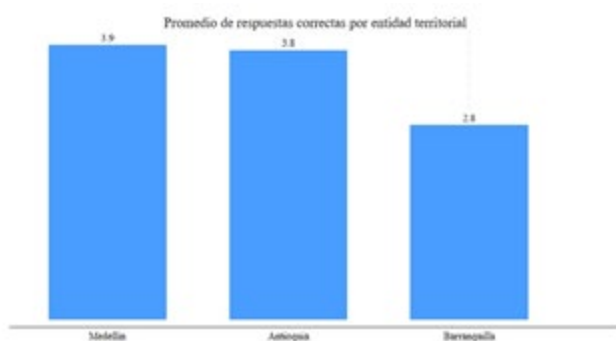
La subprueba de comprensión oral evalúa la capacidad de los estudiantes para entender textos escuchados. Esta prueba solo se aplica a estudiantes de primer y segundo grado. Se realizó en Antioquia, Medellín, Bogotá y Barranquilla en primer grado, y en Antioquia, Medellín y Barranquilla también en segundo. Para evaluarla, el aplicador lee al estudiante una historia de entre 150 y 210 palabras, adaptada al nivel esperado para cada grado. Luego se formulan seis preguntas de comprensión oral. Las siguientes figuras presentan el promedio de respuestas correctas por ETC para cada grado.

Figura 12. Promedio de respuestas correctas en comprensión oral por ETC para primer grado



Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Promedio de respuestas correctas en comprensión oral por ETC para segundo grado



Fuente: elaboración propia.

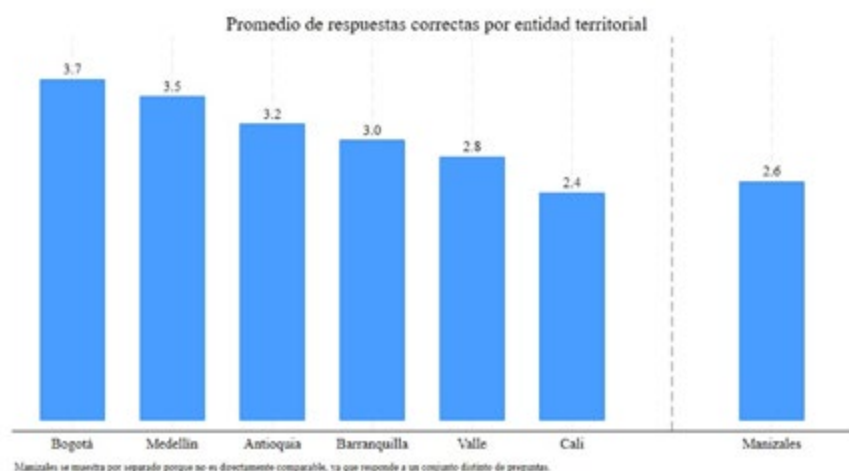
En primer grado, Barranquilla presenta el promedio de respuestas más bajo, mientras que Antioquia y Medellín, el más alto. En general, los promedios se distribuyen entre 2 y 4 respuestas correctas. En promedio, los estudiantes de Barranquilla tienen un promedio de 2,7 preguntas correctas, mientras que los de Bogotá responden 3,8 respuestas correctas. Antioquia y Medellín tienen un desempeño similar, con un promedio de 4 respuestas correctas.

En segundo grado, el desempeño para las 3 ETC que presentan la prueba de comprensión oral es muy similar a primer grado. Medellín y Antioquia tienen una ligera caída con un promedio de 3,9 y 3,8, respectivamente, mientras que Barranquilla registra un ligero aumento de 0,1 unidades, para un promedio de 2,8.

b. Comprensión lectora

La subprueba de comprensión lectora solo se aplica a los estudiantes que, en la prueba de fluidez, leen al menos 24 palabras. En esta subprueba, el estudiante lee un texto sin límite de tiempo y el aplicador le informa que al final responderá preguntas de comprensión. El texto está adaptado al nivel esperado para cada grado: una historia de 80 palabras para primero y de 120 para segundo. La figura 14 presenta el promedio de respuestas correctas por ETC para primer grado, mientras que la figura 15 muestra lo propio para segundo grado. Manizales se presenta por separado porque su cuestionario es diferente y no es directamente comparable.

Figura 14. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por ETC para primer grado

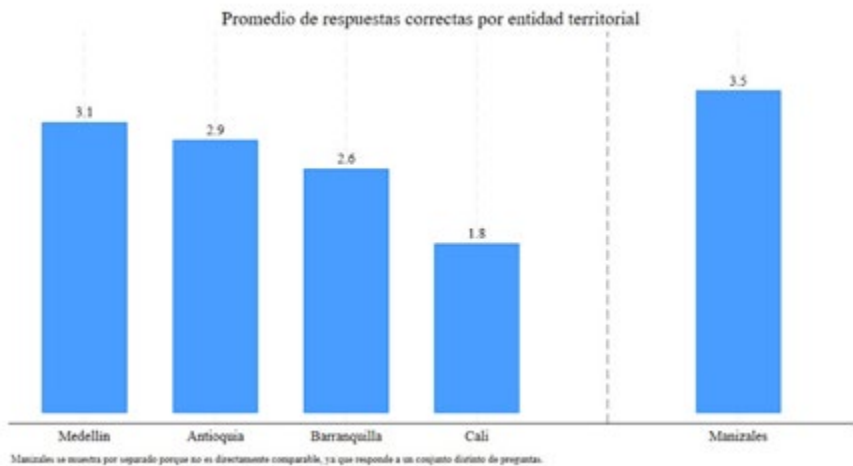


Fuente: elaboración propia.

En primer grado, Bogotá tiene el mayor promedio de respuestas correctas, mientras que Cali presenta el menor promedio. En general, todas las ETC se acumulan entre 2 y 4 respuestas correctas en promedio, lo que implica que ninguna presenta niveles de comprensión lectora superiores. Valle del Cauca y Cali tienen un promedio de 2,8 y 2,4 respuestas correctas,

respectivamente. Barranquilla presenta un promedio de exactamente 3 preguntas correctas y se ubica en la mitad de la distribución. Antioquia, Medellín y Bogotá presentan un promedio de 3,2, 3,5 y 3,7, respectivamente. Manizales, ETC que tiene una prueba de comprensión lectora no comparable con las demás, tiene un promedio de 2,6 preguntas correctas.

Figura 15. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por ETC para segundo grado en 2024



Fuente: elaboración propia.

En segundo grado, el desempeño en comprensión lectora disminuye respecto a primer grado: todas las ETC, con excepción de Manizales, presentan un menor promedio de respuestas correctas. Cali presenta un promedio de 1,8 respuestas correctas, mientras que Barranquilla tiene un promedio de 2,6. Cali es la ETC con la caída más pronunciada en el promedio con respecto a primer grado, con una diferencia de 0,6. Antioquia se ubica en el medio de la distribución, con 2,9 respuestas correctas, y Medellín tiene un promedio de 3,1 respuestas correctas. Manizales presenta un promedio de 3,5 respuestas correctas, que representa un aumento de 0,9 con respecto a primer grado.

El resultado observado en Manizales es consistente con la evidencia disponible sobre la implementación de ATAL en las IE de la ciudad. La evaluación de impacto del programa encontró un efecto positivo y significativo en comprensión lectora al finalizar primer grado, equivalente a cerca de 0,3 respuestas correctas adicionales en las preguntas de comprensión. La evidencia también muestra que las mejoras en las habilidades lectoras se mantuvieron en segundo grado, incluso cuando los estudiantes pasaron a

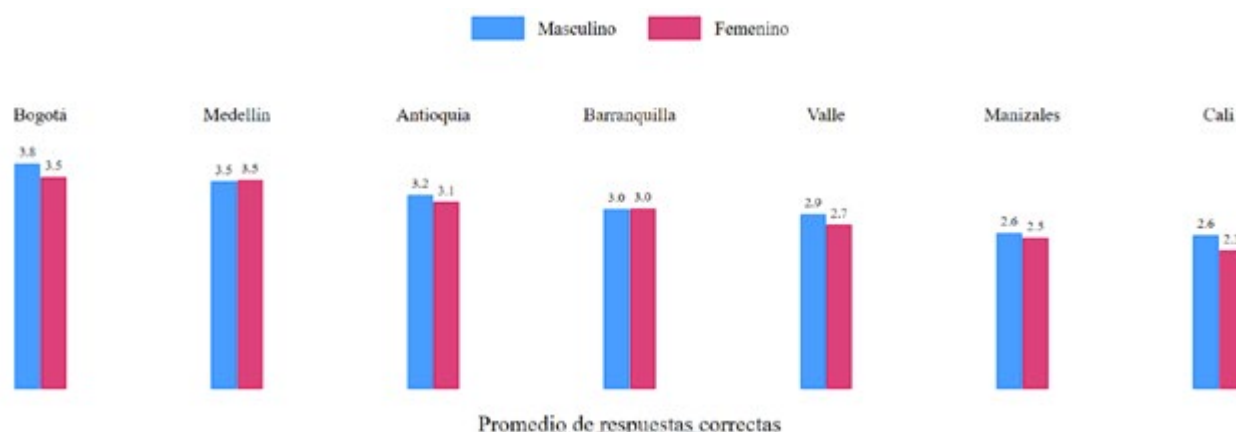
ser atendidos por docentes que no habían recibido formación directa en ATAL (Álvarez Marinelli et al., 2021; 2023).

En conjunto, los resultados muestran que los avances en fluidez no se traducen automáticamente en niveles más altos de comprensión lectora. Leer con mayor precisión y velocidad es una condición necesaria, pero no suficiente, para comprender un texto. Por ello, las estrategias de alfabetización inicial deben integrar de manera explícita el desarrollo del vocabulario, la comprensión oral, la construcción de significado y el uso de estrategias de comprensión, junto con la enseñanza de la decodificación y la fluidez. La experiencia de ATAL muestra que abordar estos componentes de manera articulada y sostenida puede generar mejoras tanto en las habilidades fundacionales como en la comprensión lectora.

c. Análisis por género

La figura 16 muestra el promedio de respuestas correctas por ETC diferenciada por género para primer grado y la figura 17, para segundo grado.

Figura 16. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por género y ETC para primer grado

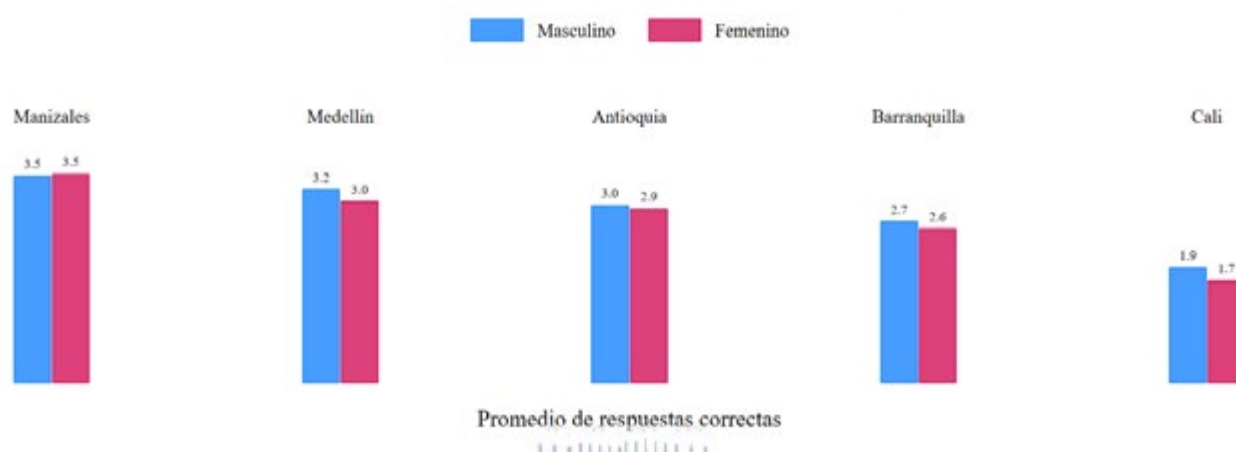


Fuente: elaboración propia.

En primer grado, el análisis por género en comprensión lectora revela que los niños obtienen promedios de respuestas correctas iguales o superiores a los de las niñas en todas las ETC evaluadas. Bogotá y Cali registran la brecha más amplia entre géneros, con 0,3 puntos de diferencia. Valle del Cauca les sigue, con 0,2 unidades de diferencia entre niños y niñas. En Medellín y Barranquilla los promedios de niños y niñas

son iguales. El análisis de diferencia de medias muestra que, en Cali, Valle del Cauca y Bogotá hay diferencias estadísticamente significativas entre los niños y niñas, donde los niños tienen mejores resultados en comprensión lectora que las niñas. En las demás ETC no hay diferencias estadísticamente significativas entre géneros.¹⁰

Figura 17. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por género y ETC para segundo grado



Fuente: elaboración propia.

En segundo grado, la tendencia se mantiene: los niños obtienen promedios de respuestas correctas iguales o superiores a los de las niñas en todas las ETC evaluadas. Manizales es la única ETC donde los promedios de los dos géneros son iguales, es decir, no se registra brecha. Medellín y Cali presentan las

brechas más amplias, con 0,2 puntos de diferencia, seguida de Antioquia y Barranquilla, con una diferencia de 0,1 unidades. El análisis de diferencia de medias muestra que en todas las ETC, excepto en Antioquia y Manizales, hay diferencias estadísticamente significativas entre los niños y niñas, donde los niños tienen

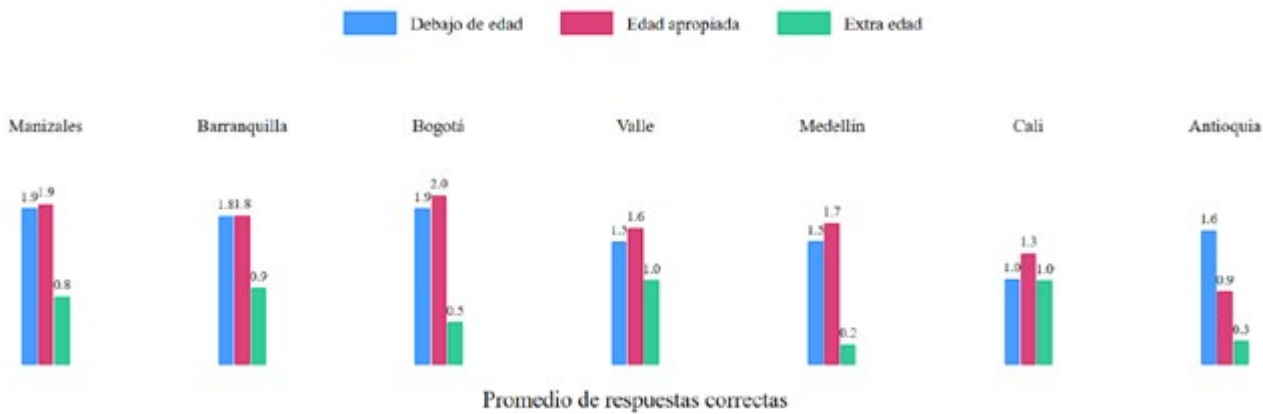
¹⁰ Para más información sobre las pruebas de diferencia de medias, ver anexos de los reportes individuales.

mejores resultados en comprensión lectora que las niñas.¹¹ Las brechas entre géneros en ambos grados, a pesar de ser pequeñas en términos de magnitud, son indicativas de las diferencias en los procesos de aprendizaje entre niños y niñas.

d. Análisis por edad

La figura 18 muestra el promedio de respuestas correctas por ETC, diferenciado por grupo de edad, para primer grado, y la figura 19, para segundo grado.

Figura 18. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por edad y ETC para primer grado



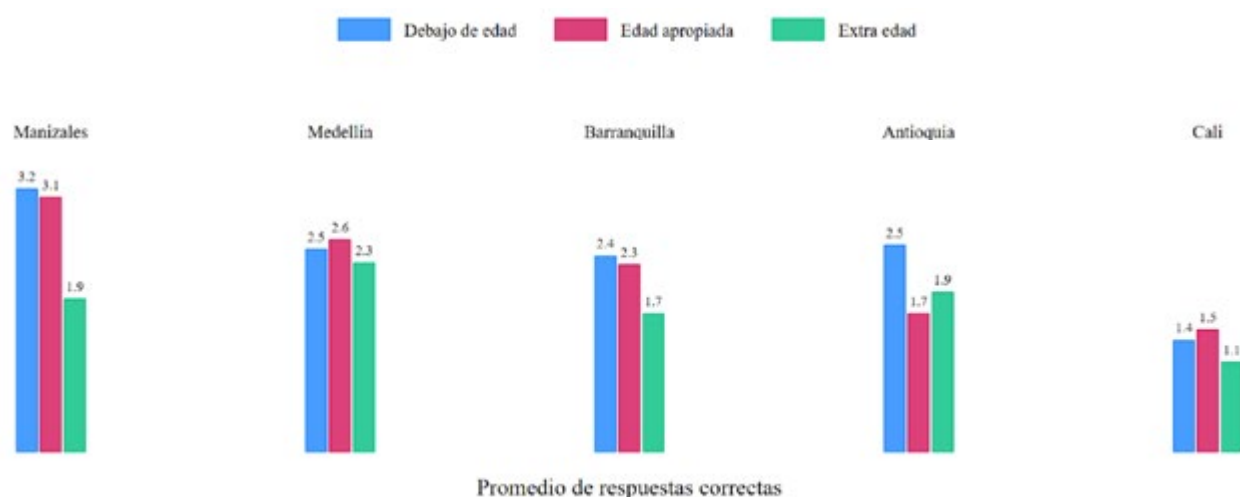
Fuente: elaboración propia.

En primer grado, el análisis por grupos de edad en comprensión lectora muestra que, en la mayoría de las ETC evaluadas, los estudiantes con edad apropiada obtienen los promedios más altos. Bogotá y Manizales registran el promedio más alto para este grupo, seguidos de Barranquilla y Medellín. Sin embargo, en Bogotá, Antioquia y Medellín los estudiantes con extraedad obtienen promedios notablemente bajos (0,5, 0,3 y 0,2, respectivamente), generando

brechas significativas respecto a sus pares con edad apropiada. En el extremo opuesto, Valle del Cauca y Cali presentan diferencias menores entre los tres grupos etarios. El análisis de diferencia de medias muestra que únicamente en Valle del Cauca no hay diferencias estadísticamente significativas entre grupos etarios. En las demás ETC, los estudiantes en extraedad obtienen menores resultados que los demás grupos etarios, y las diferencias son estadíst.¹²

11 Para más información, ver anexos.
12 Para más información, ver anexos.

Figura 19. Promedio de respuestas correctas en comprensión lectora por edad y ETC para segundo grado



Fuente: elaboración propia.

En segundo grado, el patrón por grupos de edad en comprensión lectora es más heterogéneo que en el grado anterior. Manizales registra los promedios más altos para los estudiantes con menor edad y edad apropiada, mientras que los estudiantes con extraedad obtienen un promedio notablemente inferior a sus pares (1,2 preguntas de diferencia). Medellín presenta una distribución más homogénea, con promedios muy cercanos entre los tres grupos etarios. En

Barranquilla, los estudiantes con extraedad obtienen un promedio ligeramente inferior que sus pares (0,6 preguntas de diferencia). En Antioquia, los estudiantes más jóvenes tienen desempeños superiores que los de edad apropiada para el grado. En este caso, los estudiantes con extraedad tienen un comportamiento similar al segundo grupo. Finalmente, Cali tiene una diferencia de 0,4 preguntas entre extraedad y edad apropiada.

5

Consideraciones finales para orientar el fortalecimiento de la lectura en los primeros grados en Colombia



Esta sección presenta una síntesis de los principales hallazgos comparados derivados de la aplicación de la EGRA en las 7 ETC evaluadas, con el propósito de identificar patrones comunes, diferencias territoriales y casos de éxito que puedan servir como referentes para otras ETC y hacedores de política en distintos niveles del sistema educativo. Los datos también permiten identificar patrones diferenciados entre subgrupos para atender poblaciones en mayor riesgo. Más que emitir recomendaciones prescriptivas, este análisis busca aportar elementos útiles para fortalecer el aprendizaje de la lectura en los primeros años de escolaridad en el país.

Los resultados muestran que todas las ETC enfrentan brechas entre los niveles de fluidez esperados y los efectivamente observados, tanto en primero como en segundo grado, pero también ponen en evidencia que estas brechas no son de la misma magnitud. En primer grado, la proporción de estudiantes en riesgo de rezago alto varía entre el 28 % y el 55 % entre ETC, y en segundo entre el 22 % y el 41 %. Estas brechas entre territorios ponen en evidencia que el desempeño de las ETC no es homogéneo y que existen márgenes importantes de acción para la política educativa. También muestran la necesidad de intensificar las intervenciones desde primer grado, pues en este se concentra una proporción particularmente elevada de estudiantes en niveles de riesgo alto y medio.

Manizales registra los resultados más favorables en fluidez lectora, seguida de Barranquilla, lo que las convierte en referentes relevantes dentro del grupo de ETC evaluadas. Estos resultados son consistentes con la existencia de esfuerzos territoriales orientados a fortalecer la lectoescritura inicial. En el caso de Manizales, estos resultados son coherentes con la implementación sostenida de ATAL desde 2018. La evidencia experimental del programa ha documentado mejoras en el reconocimiento de los sonidos de las letras, la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora, así como la persistencia de estos efectos en grados posteriores. Esta experiencia muestra la importancia de sostener en el tiempo intervenciones estructuradas y basadas en evidencia, acompañadas de formación docente, evaluación formativa y apoyos focalizados para los estudiantes que presentan mayores dificultades. En Barranquilla se vienen realizando esfuerzos similares desde 2022.

Adicionalmente, la comparación entre ETC evidencia que las brechas de aprendizaje no se distribuyen de manera uniforme entre subgrupos ni entre instituciones educativas. Los estudiantes en condición de extraedad presentan de forma consistente mayores niveles de rezago en fluidez lectora que sus pares con la edad esperada para el grado. Asimismo, en varias ETC los niños registran resultados superiores a los de las niñas, aunque la magnitud y la significancia

estadística de estas diferencias varían entre territorios y grados. También se observan diferencias importantes en la dispersión de los resultados entre IE: mientras algunas ETC presentan brechas amplias entre las IE con mayor y menor desempeño, otras, como Manizales, muestran resultados más homogéneos. La evidencia disponible indica que la implementación sostenida de programas estructurados de enseñanza explícita puede contribuir a reducir esta variabilidad y a promover resultados más equitativos entre instituciones.

La comprensión lectora representa uno de los desafíos más persistentes, pero los resultados también tienen una alta variabilidad entre ETC. Entre

los territorios con instrumentos comparables, Bogotá presenta el promedio más alto en primer grado, mientras que Medellín lidera en segundo. Manizales debe analizarse por separado debido a las diferencias en el cuestionario aplicado, aunque sus resultados y la evidencia disponible sobre ATAL muestran los beneficios de abordar de manera articulada la decodificación, la fluidez, el vocabulario, el lenguaje oral y la comprensión lectora. En conjunto, la comparación pone en evidencia que una mayor fluidez no se traduce automáticamente en una mejor comprensión y que las estrategias de alfabetización inicial deben fortalecer ambos componentes de manera simultánea.

Referencias

- Álvarez Marinelli, H., Berlinski, S. & Busso, M. (2021). Remedial Education: Evidence from a Sequence of Experiments in Colombia. *Journal of Human Resources*, 59(1), 141-147. <https://doi.org/10.3368/jhr.0320-10801R2>
- Álvarez Marinelli, H., Berlinski, S., Busso, M. & Martínez Correa, J. (2023). Improving Early Literacy through Teacher Professional Development: Experimental Evidence from Colombia. *Journal of Public Economics Plus*, 4, artículo 100019. <https://doi.org/10.18235/0004514>
- Álvarez Marinelli, H., Boggild-Jones, I., Crawford, M., Dubeck, M., Jhingran, D., Lack, C., Mohohlwane, N., Oviedo, M., M., Piper, B., Saavedra, J. & Taha, H. (2025). Effective Reading Instruction in Low-and Middle-Income Countries: What the Evidence Shows. Global Education Evidence Advisory Panel (GEEAP).
- Álvarez Marinelli, H., Isaza, S., & Bedoya, M. (2026). *Aprendamos Todos a Leer (ATAL): De la evidencia global a la política local. Una aplicación de las recomendaciones del GEEAP en alfabetización inicial — Manizales, Colombia*. World Bank Group.
- Annan, K. (1997). *Mensaje del Secretario General con motivo del Día Internacional de la Alfabetización*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/observances/literacy-day/messages>
- Azevedo, J. P., Crawford, M., Rogers, H., Barron Rodriguez, M. R. & Ding, E. (2019). *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/32553>
- Banco Mundial. (2026). *Human Capital Review*. Grupo Banco Mundial.
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Cotto, E. (2023). *Manual técnico EGRA B*. Banco Mundial.
- Cotto, E. & Del Valle, M. J. (2023). *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala* (2.ª ed.). Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca), Ministerio de Educación de Guatemala.
- Cotto, E., Rivera, M. C., Álvarez Marinelli, H., Contreras, D. C. & Castillo, M. (2025). *Construcción de los 7 perfiles de EGRA en Colombia* [inédito].
- DANE. (2018). *Medellín/Antioquia*. https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/05001_infografia.pdf
- Demombynes, G. (2023). *Learning poverty at the local level in Colombia* [Policy Research working paper No. WPS 10498]. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099229306262386770>

- Dubeck, M. M. & Gove, A. (2015). The early grade reading assessment (EGRA): Its theoretical foundation, purpose, and limitations. *International Journal of Educational Development*, 40, 315-322. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.004>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239–256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Good, R. H. III, Simmons, D. C. & Smith, S. B. (1998). Effective Academic Interventions in the United States: Evaluating and Enhancing the Acquisition of Early Reading Skills. *School Psychology Review*, 27(1), 45-56.
- Gove, A. & Wetterberg, A. (eds.). (2011). *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy*. RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2011.bk.0007.1109>
- Holla, A., Schady, N. & Silva, J. (Eds.). (2026). *Building Human Capital Where It Matters: Homes, Neighborhoods, and Workplaces*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-2277-3>
- Icfes. (2024a). *Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°: Aplicación 2023*. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/07/Informe-Nacional-de-Resultados-Saber-3-5-7-9.pdf>
- Icfes. (2024b). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): Informe nacional de resultados para Colombia 2022*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf
- Jiménez, J. E., Gove, A., Crouch, L. & Rodriguez, C. (2014). Internal structure and standardized scores of the Spanish adaptation of the EGRA (Early Grade Reading Assessment) for early reading assessment. *Psicothema*, 26(4), 531-537. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72732458015.pdf>
- Kilpatrick, D. (2015). *Essentials of assessing, preventing, and overcoming reading difficulties*. John Wiley & Sons.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje* (2.ª versión). Colombia Aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Plan Sectorial de Educación: Educación potencia de la vida 2022-2026*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-413730_recurso_43.pdf
- Moats, L. C. (2021). Teaching Reading Is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do. *American Educator*, 44(2), 4-9.
- OECD. (2024a). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
- OECD. (2024b). Education at a glance 2024: Colombia. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/colombia_0eba06c5-en.html
- Ripoll, J., Tapia, M. & Alonso, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: Un metaanálisis. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 158-165. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.002>

- RTI International. (2016). *Early Grade Reading Assessment (EGRA) Toolkit* (2.ª ed.). USAID. <https://shared.rti.org/content/early-grade-reading-assessment-egra-toolkit-second-edition>
- Seidenberg, M. (2018). *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done About It*. Basic Books.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB). (2024). *Matrícula*. Ministerio de Educación. <http://bi.mineduacion.gov.co:8380/eportal/web/sineb/matriculas>
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press.
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stern, J., Dubeck, M. & Dick, A. (2018). Using Early Grade Reading Assessment (EGRA) data for targeted instructional support: Learning profiles and instructional needs in Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 61, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.12.003>
- UNESCO & Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2021). Estudio regional comparativo y explicativo (2021): Reporte nacional de resultados – Colombia. UNESCO.
- Woessmann, L. (2016). The economic case for education. *Education Economics*, 24(1), 3–32. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1059801>
- World Bank. (2024). *Colombia learning poverty brief*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099090524103542831/pdf/P179209-271f78d1-18a9-40a3-a28a-efdcbe15ab2a.pdf>

Anexos

Anexo I. Diferencia de medias por ciudades

Tabla 6. Diferencia de medias por ETC para primer grado en 2024

	Antioquia (1)		Manizales (2)		Medellín (3)		Barranquilla (4)		Diferencia de medias											
	N	t-valor	N	t-valor	N	t-valor	N	t-valor	N	(1)-(2)	N	(1)-(3)	N	(1)-(4)	N	(2)-(3)	N	(2)-(4)	N	(3)-(4)
Porcentaje de acierto en los ítems																				
Identificación sonido inicial	1628	61.204	2433	64.455	2272	65.387	3234	44.595	4061	-3.251***	3900	-4.183**	4862	16.609***	4705	-0.932	5667	19.860***	5506	20.792***
		(0.864)		(0.753)		(0.707)		(0.500)												
Conocimiento del sonido de las letras	1628	45.617	2433	63.989	2272	42.667	3234	34.955	4061	-18.373***	3900	2.949***	4862	10.661***	4705	21.322***	5667	29.034***	5506	7.712***
		(0.693)		(0.576)		(0.495)		(0.345)												
Decodificación de palabras sin sentido	1628	40.542	2433	45.011	2272	36.072	3234	37.847	4061	-4.469***	3900	4.470***	4862	2.695***	4705	8.939***	5667	7.164***	5506	-1.775**
		(0.757)		(0.543)		(0.609)		(0.469)												
Número de ítems acertados																				
Identificación sonido inicial	1628	6.120	2433	6.446	2272	6.539	3234	4.459	4061	-0.325***	3900	-0.418***	4862	1.661***	4705	-0.093	5667	1.986***	5506	2.079***
		(0.086)		(0.075)		(0.071)		(0.050)												
Conocimiento del sonido de las letras	1628	22.808	2433	31.995	2272	21.334	3234	17.478	4061	-9.186***	3900	1.475***	4862	5.331***	4705	10.661***	5667	14.517***	5506	3.856***
		(0.346)		(0.288)		(0.247)		(0.173)												
Decodificación de palabras sin sentido	1628	20.271	2433	22.506	2272	18.036	3234	18.924	4061	-2.235***	3900	2.235***	4862	1.347***	4705	4.469***	5667	3.582***	5506	-0.888**
		(0.379)		(0.271)		(0.305)		(0.235)												
Lee menos de 24 palabras por minuto	1628	0.480	2433	0.260	2272	0.511	3234	0.403	4061	0.220***	3900	-0.030*	4862	0.077***	4705	-0.250***	5667	-0.143***	5506	0.107***
		(0.012)		(0.009)		(0.010)		(0.009)												

Nota: N = número de encuestados. Entre paréntesis se reporta el error estándar de la media muestral. Las diferencias de medias se obtienen mediante pruebas t pareadas, que evalúan si la diferencia de medias es estadísticamente distinta de cero. Se indica la significancia estadística de las diferencias de medias con: *p < 0.1, **p < 0.05, ***p < 0.01.

Tabla 7. Diferencia de medias por ETC para segundo grado en 2024

	Antioquia (1)		Manizales (2)		Medellín (3)		Barranquilla (4)		Diferencia de medias											
	N	t-valor	N	t-valor	N	t-valor	N	t-valor	N	(1)-(2)	N	(1)-(3)	N	(1)-(4)	N	(2)-(3)	N	(2)-(4)	N	(3)-(4)
Porcentaje de acierto en los ítems																				
Conocimiento del sonido de las letras	1498	44.489	2610	61.971	2123	42.614	3296	39.320	4108	-17.482***	3621	1.874*	4794	5.168***	4733	19.357***	5906	22.650***	5419	3.294***
		(0.800)		(0.565)		(0.572)		(0.347)												
Decodificación de palabras sin sentido	1498	61.746	2610	68.590	2123	60.151	3296	59.541	4108	-6.844***	3621	1.596*	4794	2.205***	4733	8.439***	5906	9.049***	5419	0.609
		(0.695)		(0.479)		(0.591)		(0.442)												
Lectura de palabras	1498	36.650	2610	45.975	2123	37.295	3296	40.982	4108	-9.325***	3621	-0.645	4794	-4.332***	4733	8.680***	5906	4.993***	5419	-3.687***
		(0.604)		(0.420)		(0.489)		(0.365)												
Número de ítems acertados																				
Conocimiento del sonido de las letras	1498	22.244	2610	30.985	2123	21.307	3296	19.660	4108	-8.741***	3621	0.937*	4794	2.584***	4733	9.678***	5906	11.325***	5419	1.647***
		(0.400)		(0.282)		(0.286)		(0.174)												
Decodificación de palabras sin sentido	1498	30.873	2610	34.295	2123	30.075	3296	29.771	4108	-3.422***	3621	0.798*	4794	1.103***	4733	4.220***	5906	4.524***	5419	0.305
		(0.348)		(0.239)		(0.296)		(0.221)												
Lectura de palabras	1498	53.143	2610	62.066	2123	54.078	3296	59.424	4108	-8.923***	3621	-0.935	4794	-6.281***	4733	7.989***	5906	2.642***	5419	-5.346***
		(0.876)		(0.567)		(0.709)		(0.530)												
Lee menos de 24 palabras por minuto	1498	0.159	2610	0.097	2123	0.180	3296	0.127	4108	0.062***	3621	-0.022*	4794	0.032***	4733	-0.083***	5906	-0.030***	5419	0.053***
		(0.009)		(0.006)		(0.008)		(0.006)												

Nota: N = número de encuestados. Entre paréntesis se reporta el error estándar de la media muestral. Las diferencias de medias se obtienen mediante pruebas t pareadas, que evalúan si la diferencia de medias es estadísticamente distinta de cero. Se indica la significancia estadística de las diferencias de medias con: *p < 0.1, **p < 0.05, ***p < 0.01.

Tabla 8. Diferencia de medias por ETC para primer grado en 2025

	Cali (1)		Valle del Cauca (2)		Diferencia de medias	
	N	t-valor	N	t-valor	N	(1) – (2)
Porcentaje de acierto en los ítems						
Conocimiento del sonido de las letras	2947	27.074	2764	35.152	5711	-8.078***
		(0.395)		(0.390)		
Fluidez	2947	27.045	2764	29.775	5711	-2.730***
		(0.448)		(0.467)		
Comprensión lectora	1459	40.701	1519	47.147	2978	-6.446***
		(0.752)		(0.716)		
Número de ítems acertados						
Conocimiento del sonido de las letras	2947	13.537	2764	17.576	5711	-4.039***
		(0.197)		(0.195)		
Fluidez	2947	27.045	2764	29.775	5711	-2.730***
		(0.448)		(0.467)		
Comprensión lectora	1459	2.442	1519	2.829	2978	-0.387***
		(0.045)		(0.043)		
Lee menos de 24 palabras por minuto	2947	0.505	2764	0.450	5711	0.054***
		(0.009)		(0.009)		

Nota: N = número de encuestados. Entre paréntesis se reporta el error estándar de la media muestral. Las diferencias de medias se obtienen mediante pruebas t pareadas, que evalúan si la diferencia de medias es estadísticamente distinta de cero. Se indica la significancia estadística de las diferencias de medias con: *p < 0.1, **p < 0.05, ***p < 0.01.

