


Intervenciones educativas para el desarrollo de la competencia lectora después del Covid-19: una revisión sistemática de la literatura

Pamela Ramírez Peña
Sandra Mariángel Quinteros
Omar Salazar Provoste
Pamela Villagra Álvarez

Pamela Ramírez Peña

Universidad de Concepción, Chile


E-mail: pamerami@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-6295-5820>

Sandra Mariángel Quinteros

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile


E-mail: smariangel@ucsc.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9681-5479>

Omar Salazar Provoste

Universidad de Concepción, Chile


E-mail: osalazar@udec.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-3935-4183>

Pamela Villagra Álvarez

Universidad de Concepción, Chile

E-mail: pamevillagra@udec.cl

 <https://orcid.org/0009-0009-2941-7751>

Resumen

La pandemia de Covid-19 provocó un cambio drástico hacia la educación a distancia, aumentando los desafíos para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de primaria y secundaria. A través de una revisión sistemática de la literatura, este artículo reporta las intervenciones que han abordado las dificultades en el desarrollo de habilidades lectoras producto de la educación a distancia. Se espera que los hallazgos de este estudio orienten futuras intervenciones para mitigar las consecuencias de la educación a distancia en el desarrollo de la competencia lectora y propongan recomendaciones para futuras situaciones de educación a distancia que aseguren un desarrollo continuo y equitativo de la competencia lectora.

Palabras clave: Covid-19. Competencia lectora. Educación a distancia.

ANID-FONDECYT

POSTDOCTORADO 3230193

Recebido em: 29/01/2025

Aprovado em: 08/06/2025



Resumo

Intervenções educacionais para o desenvolvimento da competência leitora após a Covid-19: uma revisão sistemática da literatura

Palavras-chave: Covid-19. Competência leitora. Educação a distância.

A pandemia de Covid-19 provocou uma mudança drástica para a educação a distância, aumentando os desafios para o desenvolvimento da competência leitora em estudantes do ensino fundamental e médio. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, este artigo relata as intervenções que abordaram as dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura decorrentes da educação a distância. Os resultados deste estudo permitirão orientar futuras intervenções que busquem mitigar as consequências da educação a distância no desenvolvimento da competência leitora e propor recomendações para situações futuras de ensino remoto, garantindo um desenvolvimento contínuo e equitativo da competência leitora.

Abstract

Educational interventions for the development of literacy after Covid-19: a systematic review of the literature.

Keywords: Covid-19. Literacy. Distance education.

The Covid-19 pandemic triggered a drastic shift to distance education, exacerbating challenges in the development of reading skills among primary and secondary students. Through a systematic review of the literature, this article reports on interventions that have addressed the difficulties in developing reading skills caused by distance education. The findings of this study aim to guide future interventions designed to mitigate the consequences of distance education on reading skill development and to propose recommendations for future distance learning scenarios, ensuring continuous and equitable progress in reading proficiency.

1. Introducción

La lectura es la base del aprendizaje en todas las disciplinas, lo que la convierte en un pilar fundamental para el desarrollo individual, académico y social. Desde un enfoque curricular, la competencia lectora se define como una habilidad compuesta por diversas subhabilidades interrelacionadas como la decodificación, la identificación de información, la inferencia, la síntesis de ideas, la relación entre conceptos, la interpretación del significado y la emisión de juicios valorativos sobre el texto (MINEDUC, 2021). Desde una perspectiva cognitiva, la lectura es una capacidad compleja y multifactorial, en la que resultan determinantes factores cognitivos, socioemocionales y socioeconómicos, como la memoria, la motivación, el estrés, el nivel educativo familiar y las metodologías de enseñanza (Gotlieb; Rinehart; Wolf, 2022). La evidencia empírica indica que dichos factores deben considerarse cuidadosamente en el diseño de planes de intervención efectivos.

El rezago en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas que determinan la competencia lectora afectan directamente el rendimiento académico y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Este problema se exacerbó durante la pandemia de Covid-19, cuando la pérdida de la educación presencial y la transición hacia la enseñanza remota impactaron de manera significativa las habilidades lectoras de los estudiantes. De hecho, el informe PISA 2023 revela que los países hispanohablantes continúan rezagados en lectura y otras áreas en comparación con los países de la OCDE (OECD, 2023), lo que evidencia la persistencia de una brecha significativa en el desarrollo de esta competencia clave.

En el caso de Chile, los resultados de la evaluación SIMCE de 2023 reflejan avances moderados: se registró un aumento de cinco puntos en las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de 4° de primaria y 2° de secundaria en comparación con el año anterior (MINEDUC, 2023). Sin embargo, estos progresos no alcanzan los niveles previos a la pandemia, a pesar de las políticas públicas implementadas para fomentar la recuperación de esta habilidad. Estas estrategias incluyen iniciativas como las estrategias de reactivación de la lectura, el plan nacional de tutorías para la lectoescritura, el acompañamiento prioritario a establecimientos, campañas de motivación y fomento lector, y programas como "El placer de oír leer" y las bibliotecas escolares CRA (MINEDUC, 2024).

Este estudio tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de investigaciones empíricas sobre la implementación de programas de intervención en lectura, con énfasis en aquellas diseñadas para superar las brechas provocadas por la pandemia de Covid-19 en estudiantes de

primaria y secundaria. Se busca sintetizar y evaluar la evidencia científica disponible para proporcionar una visión global y actualizada del estado del conocimiento en esta materia.

La relevancia de este análisis radica en la urgencia de identificar los componentes específicos de los programas de intervención más eficaces. Estos hallazgos permitirán fundamentar decisiones informadas y basadas en evidencia, tanto para el diseño de políticas educativas como para el trabajo docente en las aulas. Al asegurar que los estudiantes desarrollen plenamente esta habilidad transversal, se les brinda la oportunidad de potenciar su aprendizaje y su desarrollo integral en una sociedad cada vez más compleja.

2. Método

El objetivo declarado previamente se abordó a partir de la siguiente pregunta guía: ¿Qué intervenciones se han implementado en el sistema educativo para abordar las dificultades en el desarrollo de la competencia lectora provocadas por la educación a distancia durante la pandemia?

2.1 Estrategia de búsqueda

La revisión fue realizada por tres especialistas en el área de lengua materna. Se consultaron las siguientes bases de datos: *Web of Science* (WOS), *Scopus*, *Education Resources Information Center* (ERIC) y *Public/Published Medline* (PubMed), considerando el período de publicación 2019 al 2025. Los términos empleados para la revisión bibliográfica se combinaron como se muestra en la estrategia de búsqueda: ((*"competencia lectora"* OR *"habilidades lectoras"*) OR (*"reading competence"* OR *"reading skills"*)) AND ((*"educación a distancia"* OR *"aprendizaje remoto"*) OR (*"distance education"* OR *"remote learning"*)) AND ((*"pandemia"* OR *"COVID-19"*) OR (*"pandemic"* OR *"COVID-19"*)) AND ((*"intervenciones"* OR *"estrategias"*) OR (*"interventions"* OR *"strategies"*))

2.2 Criterios de inclusión/exclusión

La elección de las investigaciones para este reporte consideró los siguientes criterios de inclusión:

- a) Artículos publicados entre el 2019 y el 2025;
- b) los estudios deben dar cuenta de una intervención en habilidades de lectura;
- c) los estudios deben considerar el contexto educativo (primaria y secundaria);
- d) las intervenciones deben responder a la problemática generada por el cierre de las escuelas debido a la pandemia.

Como criterios de exclusión se consideraron:

- a) Se excluyeron tesis de pre o postgrado;
- b) se excluyeron estudios que reportaran otro tipo de revisiones de la literatura;
- c) se excluyeron estudios realizados con estudiantes universitarios;
- d) se excluyeron estudios centrados en la evaluación de habilidades de lectura sin mediar una intervención.

2.3 Selección de los estudios

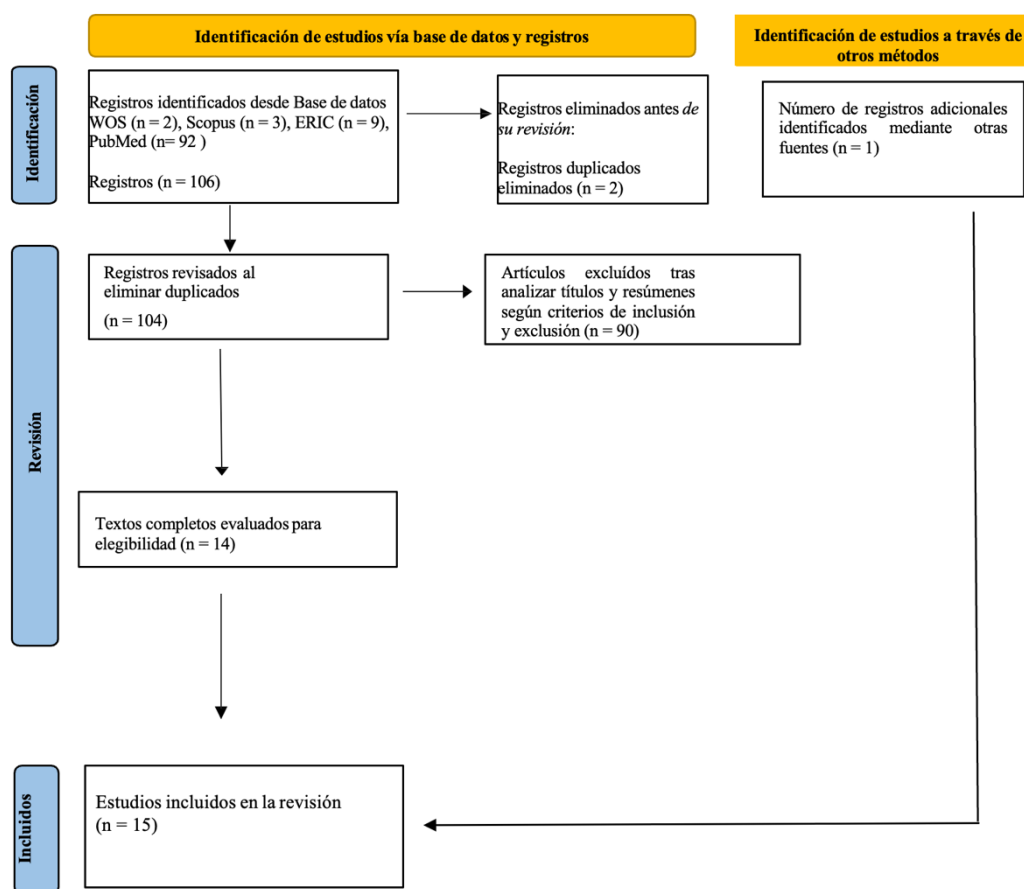
Las investigaciones recopiladas en las bases de datos *WOS*, *Scopus*, *ERIC* y *PubMed* se organizaron en un archivo de excel. A continuación, se identificaron y eliminaron los registros duplicados, para proceder con la lectura de títulos y resúmenes de los artículos. En esta etapa se resguardó que cada artículo cumpliera con los criterios de inclusión/exclusión definidos previamente. Finalmente, se llevó a cabo una lectura detallada de todos los textos que cumplieran con los criterios de elegibilidad.

2.4 Síntesis de datos

El proceso de extracción de datos y análisis de la información fue realizado de manera independiente por cada integrante del equipo de investigación, siguiendo un protocolo específico que incluyó el país donde se desarrolló la investigación, los participantes del estudio, las habilidades de lectura que se abordaron en cada intervención, el tiempo que se consideró para la implementación de la intervención, los materiales y recursos requeridos y los principales hallazgos reportados en cada estudio. A continuación, se realizó un análisis cualitativo de la evidencia reportada en cada estudio.

2.5 Resultados

La primera búsqueda en las bases de datos arrojó un total de 106 artículos, de los cuales 2 se eliminaron por estar duplicados. A partir de los criterios de inclusión y exclusión declarados en este estudio, se procedió a la lectura de títulos y resúmenes de los artículos (n=104), originando la exclusión de 90 artículos que no eran pertinentes para cumplir con el objetivo de la revisión. Finalmente, 14 artículos pasaron a la etapa de análisis cualitativo. El detalle del proceso de Revisión Sistemática de la Literatura se muestra en la Figura 1.

Figura 1 - Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos

Fuente – Elaboración propia a partir de los lineamientos PRISMA 2020 (Page et al., 2021)

Para realizar el análisis cualitativo de los artículos incluidos en esta revisión, se empleó una matriz de extracción de información en función del objetivo declarado en este estudio (Tabla 1)

Tabla 1 - Estudios incluidos en la RSL

Autores, año	País	Participantes	Habilidades de lectura	Duración	Recursos y actividades	Hallazgos principales
Al-Dokhny et al., 2022	Arabia Saudita	14 estudiantes de primaria	Percepción visual (PV) Procesamiento fonológico (PF)	14 semanas	<p><i>Google Classroom</i>: se utilizó para subir lecciones pregrabadas tres veces por semana. Los estudiantes veían las lecciones y dejaban comentarios o preguntas sobre las partes que no comprendían.</p> <p><i>Zoom</i>: se desarrollaron sesiones en vivo semanales, que incluían lecciones enfocadas en abordar desafíos específicos relacionados con la dislexia, como la percepción visual (PV) y el procesamiento fonológico (PF). Los docentes ayudaron a los estudiantes a leer párrafos en voz alta, corregir errores y proporcionar retroalimentación inmediata.</p> <p><i>Quizlet</i>: se emplearon herramientas como "aprender," "emparejar" y "tarjetas didácticas" para ejercicios enfocados en PV y PF, abordando temas como marcas diacríticas,</p>	<p>Se observó una mejora significativa en la PV y el PF de los estudiantes. Las niñas obtuvieron mejores puntajes en las pruebas posteriores en comparación con los niños. Se evidencia una correlación fuerte y positiva entre el uso de la tecnología y el desarrollo de PV y PF.</p> <p>El uso de herramientas de tecnología asistida (<i>Zoom</i>, <i>Quizlet</i> y <i>Google Classroom</i>) mejoró de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con dislexia, abordando desafíos como la distinción de marcas diacríticas y la mejora de la conciencia fonológica.</p> <p>La incorporación de retroalimentación estructurada y elementos interactivos y gamificados en <i>Quizlet</i> contribuyó al compromiso de los estudiantes y a los resultados de aprendizaje.</p>

					ortografía y formas de letras. También se utilizaron funciones como "escribir" y "prueba" para practicar habilidades visuales y fonológicas. Se proporcionó retroalimentación instantánea y final para reforzar el aprendizaje y detectar áreas que requerían práctica adicional.	
Choi et al., 2023	EEUU	35 díadas de padres e hijos que ingresan a kindergarten. Familias hispanas de bajos ingresos.	Habilidades definidas por el panel nacional de alfabetización temprana	8 semanas	Presentación de diapositivas, lectura guiada en voz alta, debates sobre libros relacionados con salud. Canciones entre las actividades. Actividades para realizar en casa. Mochila con libros ilustrados	Alta participación de los padres en el programa. En promedio, los padres acogieron con satisfacción, aprobaron y encontraron atractivo el programa. La intervención empoderó a los padres y mejoró las experiencias de salud y educación.
Henry et al., 2023	EEUU	14 estudiantes con diagnóstico de autismo	Lenguaje y comprensión auditiva. Vocabulario Estrategias de lectura Habilidades de comprensión: recuerdo de información, conectar con el conocimiento previo, narrar elementos de la narración, realizar inferencias	11 semanas Dos veces por semana, 30 minutos cada sesión.	Zoom para evaluaciones e intervención Libros de cuentos. Se consideran 3 niveles a los que los estudiantes fueron asignados según sus habilidades de expresión y comprensión oral. Cada sesión consideró cuatro componentes: 1) instrucción explícita sobre la habilidad de comprensión; 2) lectura en voz alta del libro; 3) instrucción sobre el vocabulario de la historia; y 4) desarrollo de actividades que sustentan la comprensión. Como apoyo visual se emplearon emoticones para expresar sentimientos y señales con las manos, imágenes clave para guiar inferencias. Las respuestas en el cuaderno de trabajo podían ser escritas o a través de un dibujo	Este estudio evidencia la viabilidad y posible eficacia de la educación a distancia como recurso para mejorar las habilidades de comprensión oral en estudiantes con autismo. Las puntuaciones más bajas se obtuvieron en actividades sobre vocabulario y las actividades en el cuaderno de trabajo.
Dunn et al., 2022	Canadá	70 estudiantes de primaria	Lectura de palabras y pseudopalabras. Conciencia fonológica.	12 sesiones previo a cierre de escuelas 12 sesiones al regresar a las escuelas.	Cuestionario sobre el entorno de alfabetización del hogar y la frecuencia de enseñanza de la lectura. Materiales de lectura.	El disfrute de la lectura de los niños y las actividades de aprendizaje en el hogar predijeron la lectura de palabras y pseudopalabras en el momento. La diferenciación de la instrucción para lectores con dificultades también predijo la lectura de pseudopalabras de los niños en el momento. Estos hallazgos refuerzan el importante papel de los padres en el desarrollo temprano de la lectura de sus hijos.
Fuchs et al., 2023	EEUU	107 estudiantes en 3 cohortes: 2019 (pre-pandemia), 2020 (inicio de pandemia) y 2021 (post-pandemia)	Identificación de letras. Vocabulario Escritura	15 semanas	Las actividades consideraban conocimiento de letras, puntuación, palabras de uso frecuente, decodificación, escritura de oraciones y vocabulario; comprensión y estrategias de textos de causa-efecto; y comparación de textos (vocabulario específico)	El rendimiento en lectura al inicio de la pandemia no difiere significativamente de los niveles prepandémicos. En la etapa posterior a la pandemia, se observó una disminución significativa en las puntuaciones de lectura en los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Las intervenciones estructuradas administradas de forma remota mostraron efectos positivos en el aprendizaje de la lectura.
Kim et al., 2023	EEUU	241 niños de jardín de infante en dos cohortes: 190 niños pre-pandemia (2019-2020) y	Elaboración de inferencias	10 semanas Dos módulos de trabajo por	Programa para la comprensión temprana del lenguaje. Cada módulo tenía una duración de 15 a 20 minutos: video de ficción y otro de no ficción, cada uno de aproximadamente 5 minutos de duración, adaptado de un episodio	Los niños de jardín de infantes durante el Covid-19 mostraron un desarrollo más lento durante el transcurso de la intervención en comparación con sus contrapartes que completaron la intervención antes de la pandemia.

		50 niños durante pandemia (2020-2021)		semana.	de dibujos animados. El video de no ficción fue adaptado de un documental sobre águilas 8 preguntas de opción múltiple inferenciales (16 preguntas en total) que se intercalaban mientras veían los videos.	Cuando se compararon las tasas de desarrollo entre las dos cohortes, teniendo en cuenta el andamiaje y la retroalimentación proporcionados por el programa, las tasas de desarrollo fueron similares. Estos hallazgos sugieren que el componente de andamiaje y retroalimentación individualizados pudo favorecer el aprendizaje.
León et al., 2022	Panamá	292 estudiantes entre segundo y sexto grado.	Rapidez de lectura (número de palabras leídas por minuto) Porcentaje de finalización de las lecturas diarias (reporte de los padres)	12 semanas	Envío de material en pdf (60 lecturas) a los padres o cuidadores a través de WhatsApp, para la lectura diaria de sus hijos (1 lectura diaria). Los profesores usaban hojas de cálculo (manuales o digitales) para hacer un seguimiento de los niveles de uso del material de lectura. Los profesores recolectaron datos grabando en videollamadas de WhatsApp el conteo de palabras por minuto antes y después de la intervención, y utilizaron lecturas de referencia preexistentes.	Mejoras significativas en los estudiantes más jóvenes de los primeros años de primaria. El establecimiento de un hábito de lectura diario es fundamental para lograr mejoras significativas en alfabetización a lo largo de la intervención. La triangulación de las relaciones profesor-familia-estudiante es determinante para la alfabetización. Los resultados de esta intervención tienen implicancias inmediatas y a largo plazo para el uso de la tecnología móvil como una herramienta de aprendizaje complementaria o suplementaria, especialmente para las regiones en desarrollo y durante los cierres o las vacaciones escolares. Se detectó una dificultad: la implementación fue desigual e inconsistente por problemas de las familias más pobres sin recursos para invertir en el acceso continuo a los datos.
Marques de Souza et al., 2022	Brasil	34 niños de primer y segundo grado	Conciencia fonémica y fonológica Reconocimiento de letras Lectura de palabras	6 semanas 5 sesiones semanales de 15-20 minutos cada una.	Herramienta <i>EdTech</i> de alfabetización temprana, <i>GraphoGame</i> (GG) Brasil. Los participantes jugaron GG desde sus hogares y tuvieron asistencia de padres o tutores. En las primeras etapas de GG se practica el reconocimiento de sonidos de letras individuales y la identificación de letras en mayúsculas y minúsculas. A medida que el juego avanza, aumenta el nivel de desafío, fomentando la conciencia fonémica y, en última instancia, la decodificación de palabras. GG Brasil comienza con niveles de letras individuales (vocales y consonantes) en mayúsculas, luego introduce vocales y consonantes en minúsculas, sílabas simples y complejas; posteriormente, presenta palabras con niveles crecientes de dificultad. La versión más reciente incluye imágenes de la articulación de la boca, frases y oraciones, que no estaban en la versión de 2022.	El uso de GG tuvo un impacto positivo en la precisión de lectura de palabras y el reconocimiento de letras en mayúsculas, mejoras en la conciencia fonológica y fonémica. Aunque todos los participantes del grupo experimental cumplieron con el tiempo mínimo de juego (300 minutos durante las seis semanas), no se encontró una correlación significativa entre el tiempo total jugado y las mejoras en las habilidades de lectura. Esto sugiere que la calidad y el enfoque del entrenamiento son más relevantes que la cantidad de tiempo invertido.
Martínez-Lincoln et al., 2021	EEUU	66 estudiantes de secundaria con dificultades en lectura	Comprensión inferencial	6 a 8 semanas 26 lecciones de 25 minutos cada una. 3 a 4 veces por semana.	Lección introductoria con recursos multimedia para ilustrar la importancia de realizar inferencias. 25 lecciones restantes divididas en 5 módulos con 5 niveles cada uno. Módulos 1 al 3: inferencias conectivas. Módulo 4: integrar y recuperar conocimiento previo. Módulo 5: práctica de distintos tipos de inferencias.	La intervención fue beneficiosa al comparar sus efectos con la instrucción habitual para estudiantes con mayores niveles de ansiedad. La intervención computarizada se asoció con una mejor capacidad de elaboración de inferencias en estudiantes con niveles más altos de ansiedad.

Ozernov-Palchik et al., 2022	EEUU	225 estudiantes entre 8 y 10 años de edad.	Comprensión auditiva	8 semanas	Se empleó la plataforma <i>Learning Ally</i> para proporcionar audiolibros a los estudiantes, según su nivel de comprensión auditiva. La intervención consideró la escucha de audiolibros y el andamiaje (recomendaciones y sesiones individuales en línea con un facilitador de aprendizaje dos veces a la semana). Se adaptó el curriculum enfocado en el desarrollo de habilidades de lenguaje oral. Proyección de imágenes con las palabras de vocabulario a trabajar en la sesión. 20 estudiantes de pregrado fueron los facilitadores de la intervención	Los cuidadores pueden apoyar las intervenciones, pero también ser un factor que interviene negativamente en intervenciones a distancia. La divulgación de información sensible generó la implementación de un protocolo para determinar lineamientos éticos a seguir. La mirada cualitativa de la experiencia evidenció que muchos participantes disfrutaron la experiencia, mejorando su percepción sobre la lectura. Tres puntos clave para decidir si conviene o no implementar una intervención en línea con población infantil: 1) validez interna versus validez externa; 2) disponibilidad de recursos versus compromiso de los participantes; 3) diversidad geográfica versus brecha digital.
Richter et al., 2022	EEUU	172 niños Jardín infantil	Sonido de letras. Conciencia de la rima. Reconocimiento de palabras.	Una semana 5 días a la semana, en dos sesiones de 10 minutos.	<i>GraphoLearn</i> . Materiales de instrucción.	Los niños se beneficiaron de jugar <i>GraphoLearn</i> en casa, lo que es consistente con estudios previos que muestran que <i>GraphoLearn</i> es un programa eficaz.
Szili et al., 2022	Hungría	276 estudiantes (3° y 4° grado)	Fluidez lectora. Comprensión lectora. Conocimiento gramatical.	No se informa.	Programas de entrenamiento, entre 20 y 40 minutos por tarea. Plataforma <i>eDia</i> . Pruebas.	El estudio proporcionó evidencia de que un programa de capacitación en línea bien diseñado es adecuado para desarrollar la comprensión y superar las desventajas, incluso sin la presencia del maestro fuera del aula.
Tsemlis & Skarmoutsou, 2023	Grecia	72 estudiantes de primaria (3° y 4° grado)	Conciencia morfológica. Rendimiento ortográfico. Deletreo. Rendimiento semántico sobre significado de morfemas.	4 sesiones de 45 minutos cada una.	<i>Skype</i> para las sesiones híbridas. Actividades de segmentación, formación, inversión de constituyentes, práctica de ortografía, significado y producción escrita.	El ejercicio sistemático de la estructura morfológica de las palabras aumentó significativamente el rendimiento ortográfico y semántico de los estudiantes, incluidos aquellos con bajo rendimiento en lectoescritura. Se discuten cuestiones sobre la implementación de modelos híbridos de intervenciones educativas e investigación científica en educación.
Weiss et al., 2022	EEUU	116 estudiantes	Conciencia fonológica. Conocimiento de letras. Correlación de letras. Sonidos.	2 semanas	<i>Reading camp</i> , durante 5 días. Cada sesión duraba alrededor de 10 a 20 minutos con breves descansos de 5 a 10 minutos entre sesiones. Pruebas: 2 semanas anteriores y posteriores al programa de campamento de lectura en línea.	Los hallazgos indican que los participantes del campamento de lectura en línea podrían generalizar lo que han aprendido a otras habilidades relacionadas con la lectura.
Wright et al., 2023	EEUU	25 docentes de jardín infantil a tercer grado.	Conciencia fonológica Relación letra-sonido Motivación y compromiso con la lectura Vocabulario y	A lo largo del año escolar 2020–2021, durante la pandemia	Lecturas en voz alta. Instrucción explícita en grupos pequeños e individuales. Materiales de lectura variados (físicos y digitales). Estrategias para fomentar la participación y el interés en la lectura	A pesar de la reducción del tiempo de instrucción (1 hora menos semanal en promedio), los docentes mantuvieron niveles similares de prácticas de instrucción alineadas con la investigación. Se observó una calidad variable en la implementación de las prácticas, incluso dentro de modalidades presenciales. Los desafíos de modalidad y tiempo

			conocimiento del contenido			de instrucción tuvieron impacto en las habilidades de los estudiantes, pero algunos docentes lograron innovar para mantener prácticas efectivas.
			Escritura			

Fuente – Elaboración propia

3. Intervenciones para el desarrollo de las habilidades de lectura en el contexto de la pandemia Covid-19

Las intervenciones educativas desarrolladas en el contexto de la pandemia de Covid-19 muestran una amplia diversidad en términos de países en los que se implementaron, participantes, habilidades abordadas, duración, recursos utilizados y métodos de evaluación. Con respecto a la localidad, se evidencia una variedad de contextos culturales y educativos, lo que permite explorar cómo factores locales, como la infraestructura, el acceso a la tecnología y las prácticas docentes, influyeron tanto en el desarrollo de este tipo de iniciativas como en los resultados obtenidos.

En cuanto a los participantes, la muestra es heterogénea, considerando estudiantes de primaria y secundaria, con y sin necesidades educativas especiales, y docentes. Por ejemplo, Wright et al. (2023) analizan las percepciones y experiencias de los docentes, subrayando los desafíos que enfrentaron al impartir clases en modalidades híbridas y remotas; mientras que el estudio de León et al. (2022) evidencia el rol de la familia o tutores en el progreso de estudiantes de primaria en el desarrollo de habilidades de lectura en el contexto de educación a distancia.

Las habilidades de lectura abordadas también son diversas, incluyendo conciencia fonológica, inferencias, comprensión lectora y escritura. Esto refleja un enfoque integral hacia las competencias fundamentales para la alfabetización temprana. Intervenciones como las descritas por Wright et al. (2023) van más allá de las habilidades técnicas, incorporando elementos como la motivación y el compromiso del estudiante.

En cuanto al tiempo considerado para el desarrollo de las nuevas modalidades de aprendizaje de las habilidades de lectura, las intervenciones varían considerablemente, desde programas de dos semanas (Weiss et al., 2022) hasta aquellos que se extienden durante todo el año escolar (Wright et al., 2023). Este rango en la duración e intensidad refleja diferentes enfoques en la implementación y alcance de las prácticas pedagógicas.

El uso de recursos y materiales también es diverso, incluyendo herramientas digitales como *GraphoGame* y audiolibros (Marques de Souza et al., 2022; Ozernov-Palchik et al., 2022), así como materiales tradicionales como lecturas en voz alta y libros ilustrados. Los métodos de recolección de datos combinan enfoques cualitativos y cuantitativos, proporcionando análisis detallados de las prácticas docentes y su impacto.

4. Principales hallazgos de las intervenciones para el desarrollo de la competencia lectora en el contexto de educación a distancia

A continuación, se presentan los hallazgos de mayor relevancia reportados por las intervenciones desarrolladas producto del cierre de las escuelas.

Con respecto al impacto de la pandemia, como han afirmado los informes sobre el tema, los estudios analizados evidencian un impacto negativo del cierre de las escuelas en el tiempo de instrucción y los logros de los estudiantes. Sin embargo, destacan las iniciativas de docentes que demostraron resiliencia e innovación al adoptar prácticas efectivas en contextos adversos. En esta línea, Wright et al. (2023), identificaron casos de resiliencia e innovación por parte de los docentes, quienes lograron implementar prácticas efectivas a pesar de los desafíos del contexto híbrido y remoto. También señalaron diferencias significativas en la calidad de las prácticas docentes, lo que evidencia la necesidad de proporcionar más capacitación y apoyo sistemático a los maestros para garantizar una implementación más equitativa y consistente. Asimismo, Fuchs et al. (2023) subrayaron la importancia de la resiliencia docente y las adaptaciones innovadoras en el uso de recursos y estrategias pedagógicas. A pesar de los avances en ciertas áreas, los autores identificaron brechas en la equidad del acceso a herramientas y recursos educativos, lo que refuerza la necesidad de diseñar intervenciones accesibles y sostenibles para todos los contextos.

Otro aspecto que surge tras el análisis es el apoyo familiar y el acceso a la tecnología. León et al. (2022) destacaron que el apoyo familiar es un componente clave para mejorar los resultados educativos, especialmente en contextos socioeconómicos desafiantes. Su estudio evidenció que la colaboración efectiva entre familias, docentes y estudiantes permitió abordar de manera más eficiente las necesidades de los alumnos, logrando mejoras significativas en la velocidad lectora. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar intervenciones integradas que involucren activamente a las familias, particularmente en comunidades vulnerables, para maximizar el impacto de las políticas educativas.

La mejora en habilidades específicas de lectura se detectó específicamente en velocidad lectora (León et al., 2022); habilidades morfológicas y ortográficas (Tsesmeli; Skarmoutsou, 2023); habilidad para realizar inferencias, especialmente en estudiantes con mayores niveles de ansiedad o *mind-wandering* (Fuchs et al., 2023); y conciencia fonológica, en estudios con herramientas específicas para la alfabetización temprana, como *GraphoGame*. Con respecto a la motivación hacia la lectura, intervenciones que incluyeron elementos como elección de textos, recompensas digitales y colaboración entre pares promovieron un mayor compromiso y motivación en los estudiantes (Wright et al., 2023). Finalmente, algunos estudios detectaron la necesidad de intervenciones

personalizadas y sostenibles que consideren factores contextuales y metodológicos diversos para mantener el compromiso con el desarrollo de las actividades (León et al., 2022; Tsesmeli; Skarmoutsou, 2023).

En síntesis, las intervenciones analizadas evidenciaron avances en habilidades fundamentales para el desarrollo de la competencia lectora. Sin embargo, persiste una heterogeneidad en la calidad de la implementación docente. Esto resalta la necesidad de mayor capacitación y apoyo sistemático para asegurar la equidad en el acceso a recursos educativos, especialmente en comunidades con recursos limitados. Con ello, se evidencia la necesidad de diseñar estrategias más equitativas, sostenibles y fundamentadas en evidencia que permitan abordar las brechas de aprendizaje en lectura de manera efectiva y con resultados que se mantengan en el tiempo.

5. Limitaciones

La revisión realizada presenta algunas limitaciones a considerar al momento de interpretar los resultados. En primer lugar, la **heterogeneidad de contextos educativos** en los que se implementaron las intervenciones dificulta la generalización de los hallazgos. Esta diversidad refleja realidades socioeconómicas, niveles de acceso tecnológico y marcos de política educativa muy distintos, lo que puede influir en la viabilidad de replicar las intervenciones en otros entornos. En segundo lugar, la **variabilidad metodológica** observada entre los estudios analizados plantea desafíos para establecer comparaciones directas y extraer conclusiones robustas sobre la efectividad de determinadas estrategias o recursos. No obstante, esta diversidad también enriquece la revisión al ofrecer una mirada amplia de diseños de intervención e instrumentos de evaluación que pueden adaptarse a realidades educativas diversas. Por último, la **ausencia de estrategias de seguimiento a largo plazo** fue una constante en los estudios revisados, lo que limita la posibilidad de evaluar la sostenibilidad de los efectos observados a lo largo del tiempo.

6. Conclusiones

La evidencia disponible sobre lo ocurrido en el aula durante el cierre de escuelas debido a la pandemia de Covid-19 y su impacto en el desarrollo de las habilidades de lectura destaca tanto los desafíos como las oportunidades presentadas en este periodo crítico. Los hallazgos indican que las interrupciones en la educación presencial ralentizaron y dificultaron el desarrollo de habilidades que determinan la competencia lectora en estudiantes de primaria y secundaria. Los estudiantes con bajo rendimiento previo al confinamiento y aquellos con dificultades de aprendizaje fueron los más

afectados, lo que subraya la relevancia de la instrucción estructurada y al andamiaje pedagógico efectivo.

Las intervenciones implementadas para abordar estas dificultades demostraron efectos positivos en habilidades específicas como velocidad lectora, habilidades morfológicas y ortográficas, conciencia fonológica y elaboración de inferencias. Programas como *GraphoGame* (Marques de Soussa et al., 2022) y *Reading Camp* (Weiss et al., 2023) fueron eficaces para desarrollar habilidades fundamentales en contextos de alfabetización temprana, incluso en modalidades remotas. Sin embargo, los resultados en comprensión lectora y eficiencia en la identificación de letras fueron más heterogéneos, lo que evidencia la necesidad de estrategias más inclusivas y adaptadas culturalmente.

Un hallazgo clave fue la importancia de la triangulación docente-familia- estudiante en el éxito de las intervenciones, destacando el papel del apoyo familiar en el aprendizaje de la lectura, particularmente en niños más pequeños. Además, el uso de herramientas digitales no solo mejoró las experiencias educativas, sino que también empoderó a los padres y fomentó su participación, lo cual tuvo un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes.

En el contexto educativo brasileño y latinoamericano, los hallazgos de esta revisión sugieren la necesidad de diseñar intervenciones contextualizadas que consideren las particularidades socioculturales y las desigualdades de acceso a la tecnología. Por ejemplo, se sugiere favorecer el trabajo colaborativo entre centros educativos y familias mediante el uso de aplicaciones de acceso masivo (por ejemplo, *WhatsApp*) para realizar envío de materiales y seguimiento del aprendizaje, tal como se implementó en Panamá (León et al., 2023). En esta misma línea, el uso de herramientas digitales gratuitas o de bajo costo, como *GraphoGame* o audiolibros en línea, puede ser un recurso accesible para distintas realidades escolares, permitiendo fortalecer habilidades de lectura específicas como la conciencia fonológica y la comprensión auditiva. Con respecto al rol que desempeñan los docentes en el proceso de lectoescritura, la evidencia expuesta en este estudio permite destacar la importancia de fomentar programas de formación docente, centrados en prácticas pedagógicas inclusivas, uso de recursos tecnológicos y estrategias de acompañamiento familiar, con el propósito de asegurar una implementación eficaz y sostenible de intervenciones educativas en contextos con altos índices de vulnerabilidad y rezago escolar.

En resumen, los resultados que se desprenden del análisis realizado refuerzan la importancia de diseñar intervenciones basadas en evidencia que incluyan componentes digitales y estrategias pedagógicas personalizadas. Estas deben considerar factores cognitivos, socioemocionales y contextuales para abordar de manera efectiva las brechas de aprendizaje generadas por la pandemia. Asimismo, es fundamental que las políticas educativas prioricen la equidad en el acceso a recursos y

el apoyo continuo a los docentes, garantizando que los estudiantes puedan desarrollar plenamente sus habilidades lectoras, esenciales para su éxito académico y social.

Referencias

- ALDOKHNY, A. A.; BUKHAMSEEN, A.M.; DRWISH, A.M. Influence of assistive technology applications on dyslexic students: The case of Saudi Arabia during the Covid-19 pandemic. **Education and Information Technologies**, Heidelberg, vol. 27, p. 12213–12249, maio, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11090-9>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- CHOI, Y.; PEREZ-CORTES, S.; UTHIRASAMY, N.; CÓRDOBA, D.; MANDEL-MORROW, L.; SHELTON, P.A.; RAMACHANDRAN, U.; PAI, Sh.; LIMA, D.; JIMÉNEZ, M.E. Feasibility and Acceptability of an Online Family Literacy Program in an Under-Resourced Community during the Covid-19 Pandemic. **Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics**, Philadelphia, vol. 44, n. 2, p. 104–110, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001155>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- DUNN, K.; GEORGIU, G.K.; INOUE, T.; SAVAGE, R.; PARRILA, R. Home and school interventions aided at-risk students' literacy during Covid-19: a longitudinal analysis. **Reading and Writing**, Heidelberg, vol. 36, n. 2, p. 449–466, nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10354-7>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- FUCHS, L.; FUCHS, D.; SEETHALER, P.; ESPINAS, D. Severe Pandemic Learning Loss and the Promise of Remotely Delivered Intervention in Students with Comorbid Reading and Mathematics Learning Difficulty. **Journal of Learning Disabilities**, California, vol. 56, n. 4, p. 278–294, jul-ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00222194231170313>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- GOTLIEB, R.; RINEHART, L.; WOLF, M. The “reading brain” is taught, not born: Evidence from the evolving neuroscience of reading for teachers and society. **The Reading League Journal**, Pennsylvania, vol. 3, n. 3, p. 11–17, set-out., 2022. Disponível em: <https://www.thereadingleague.org/wp-content/uploads/2022/10/The-Reading-Brain.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- HENRY, A.R.; CONNER, C.; ZAJIC, M.C.; SOLARI, E. Feasibility and Initial Efficacy of an Adapted Telepractice Listening Comprehension Intervention for School-Aged Children with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Heidelberg, vol. 53, n. 5, p. 1862–1872, maio 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05474-6>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- KIM, J.; BUREY, J. HWANG, H.; MCMASTER, K.; KENDEOU, P. Supporting inference-making during Covid-19 through individualized scaffolding and feedback: a natural experiment. **Reading and Writing**, Heidelberg, vol. 36, n. 2, p. 467–490, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10391-2>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- LEÓN, M.; ARCHER SVENSON, N.; PSYCHOYOS, D.; WARREN, N.; DE GRACIA, G.; PALACIOS, A. WhatsApp Remote Reading Recovery: Using Mobile Technology to Promote Literacy during Covid-19. **Journal of Education: Studies in Education**, Melbourne, vol. 10, n. 3, p. 107–125, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22492/ije.10.3.06>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- MARQUES DE SOUZA, J.; WEISSHEIMER, J.; BUCHWEITZ, A. Well Played! Promoting Phonemic Awareness Training Using EdTech—GraphoGame Brazil—During the Covid-19 Pandemic. **Brain Sciences**, Basel, vol. 12, n. 11, p. 1494, nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/brainsci12111494>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- MARTINEZ-LINCOLN, A.; BARNES, M.A.; CLEMENS, N.H. The influence of student engagement on the effects of an inferential reading comprehension intervention for struggling middle school readers. **Annals**

of Dyslexia, Heidelberg, vol. 71, n. 2, p. 322-345, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00209-7>. Acesso em: 18 jan. 2025.

MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. **Comprensión lectora: conceptos básicos y ejercitación**, Santiago, 2021. Disponível em: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Cuadernillo-Comprension-Lectora-adm2021.pdf> Acesso em: 22 jan. 2025.

MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. -MINEDUC. **Estrategia para la reactivación de la lectura**, Santiago, mar. 2023. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/estrategia-para-la-reactivacion-de-la-lectura/> Acesso em: 22 jan. 2025.

MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. **Entrega de resultados Nacionales SIMCE 2023**, Santiago, mar. 2024. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/03/Entrega-Resultados-Nacionales-Simce-2023-FINAL-1.pdf> Acesso em: 22 jan. 2025.

OECD. Organization for Economic Cooperation and Development. **PISA 2022 Results** (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, Paris, dez. 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html Acesso em: 22 jan. 2025.

OZERNOV-PALCHIK, O.; OLSON, H.A.; ARECHIGA, X.M.; KENTALA, H.; SOLORIO-FIELDER, J.L.; WANG, K.L.; CAMACHO TORRES, Y.; GARDINO, N.D.; DIEFFENBACH, J.R.; GABRIELI, J.D.E. Implementing Remote Developmental Research: A Case Study of a Randomized Controlled Trial Language Intervention During Covid-19. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, vol. 12, p. 734375, jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734375>. Acesso em: 18 jan. 2025.

PAGE, M.J.; McKENZIE, J.E.; BOSSUYT, P.M.; BOUTRON, I.; MULROW, C.D.; SHAMSEER, L.; TETZLAFF, J.M.; AKL, E.A.; BRENNAN, S.E.; CHOU, R.; et al. Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. **Revista española de cardiología**, [s.l.], v. 74, n. 9, p. 790-799, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016> . Acesso em: 18 jan. 2025.

RICHTER, C.G.; SIEGELMAN, N.; MAHAFFY, K.; VAN DEN BUNT, M.; KEARNS, D.M.; LANDI, N.; SABATINI, J.; PUGH, K.; HOEFT, F. The impact of computer-assisted technology on literacy acquisition during Covid-19-related school closures: Group-level effects and predictors of individual-level outcomes. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, vol. 13, p. 1001555, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1001555>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SZILI, K.; KISS, R.; CSAPÓ, B.; MOLNÁR, G. Computer-Based Development of Reading Skills to Reduce Dropout in Uncertain Times. **Journal of Intelligence**, Basel, vol. 10, n. 4, p. 89, out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040089>. Acesso em: 18 jan. 2025.

TSESMELI, S.N.; SKARMOUTSOU, I. Implementing a scientifically based educational intervention in mainstream primary schools before and during Covid-19 era: Evidence from Greek-speaking children. **Research in Developmental Disabilities**, Amsterdam, vol. 139, p. 104563, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104563>. Acesso em: 18 jan. 2025.

WEISS, Y.; YEATMAN, J.D.; ENDER, S.; GIJBELS, L.; LOOP, H.; MIZRAHI, J.C.; WOO, B.Y.; KUHL, P. Can an online reading camp teach 5-year-old children to read? **Frontiers in Human Neuroscience**, Lausanne, vol. 16, p. 793213, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.793213>. Acesso em: 18 jan. 2025.

WRIGHT, T.; BRUNER, L.; CUMMINGS, A.; STRUNK, K.O. Understanding K-3 Teachers' Literacy Instructional Practices During the Pandemic- Impacted 2020-2021 School Year. **Reading Research**

Quarterly, Nashville, vol. 59, n. 1, p. 124-146, dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/rrq.523>. Acesso em: 18 jan. 2025.