

Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática

Interventions carried out to improve reading competence: a systematic review

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-559>

Ariane Díaz-Iso

<https://orcid.org/0000-0003-0271-1394>

Erlantz Velasco

<https://orcid.org/0000-0002-4554-9852>

Universidad de Deusto

Paulina Meza

<https://orcid.org/0000-0001-8300-9681>

Universidad de la Serena, Chile

Resumen

Actualmente, existen numerosos estudios en los que se implementan y evalúan programas de intervención para el desarrollo la competencia lectora en educación primaria (EP). En este contexto, este trabajo tiene como objetivo realizar una rigurosa revisión sistemática para analizar el complejo espectro de las intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora en el alumnado de EP. Específicamente, esta revisión sistemática se ha realizado siguiendo la declaración PRISMA (Page et al., 2021). Los criterios de inclusión recogen intervenciones: (1) curriculares, (2) que mejoran la competencia lectora y (3) sobre estudiantes de EP. El proceso de selección de los artículos se desarrolló en 4 etapas, y se identificaron un total de 31 artículos, analizados con Atlas.ti (versión 9.02). Entre los principales resultados, destacamos indicadores de tipo descriptivo de los artículos revisados, así como también otros relacionados con

el contenido de los estudios. Esto nos ha permitido descubrir las siguientes características de las intervenciones analizadas: (1) tienen un carácter remedial, (2) están dirigidas a estudiantes en situaciones desfavorecidas, y (3) se enfocan en el nivel ejecutivo. Así, el análisis realizado ha permitido determinar y clasificar las tendencias educativas en el desarrollo de la competencia lectora. Los resultados obtenidos en este trabajo benefician a la comunidad educativa y, además, permiten orientar la futura acción docente, señalando aquellos elementos referidos a las competencias y habilidades lectoras específicas, tipos de actividades y recursos didácticos. En conclusión, el estudio invita a la comunidad educativa a reforzar los aspectos más débiles asociados a las tendencias más tradicionales de la enseñanza de la lectura y a seguir perseverando los aspectos más innovadores. Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

Palabras claves: Lectura, Competencia lectora, Intervención educativa, Programas de Enseñanza, Educación Básica.

Abstract

Numerous studies have evaluated intervention programmes for the development of reading competence in primary education (PE). This paper aims to carry out a rigorous systematic review to analyse the complex spectrum of interventions to improve reading competence in PE students. This systematic review has been conducted following the PRISMA statement (Page et al., 2021). Inclusion criteria for the selection of interventions were the following: (1) interventions that were curricular in nature, (2) interventions that improved reading competence and (3) interventions in primary school settings. The article selection process was carried out in 4 stages, and a total of 31 articles were identified and analysed using Atlas.ti (version 9.02). The main results include the descriptive indicators of the articles reviewed and others related to the content of the studies. The following characteristics were identified regarding the interventions: (1) they were remedial, (2) they targeted students in disadvantaged situations, and (3) they focused on the executive functions. The analysis therefore found and classified educational trends in the development of reading competence. The results obtained benefit the educational community and may serve to guide future teaching actions, as they pointed out those elements referring to specific reading competences and skills, types of activities and didactic resources. In conclusion, the study invites the educational community to strengthen the weaker aspects associated with the more traditional trends in the teaching of reading and to continue to persevere with the more innovative aspects. This research did not receive any external funding.

Keywords: Reading; Reading comprehension, Educative intervention, Teaching programs, Primary education.

Introducción

Una de las preocupaciones en educación primaria (EP en adelante) es cómo ayudar al alumnado a desarrollar una lectura competente para responder a las exigencias de la escuela y la sociedad (Jones et al., 2018). Existen investigaciones que manifiestan que la base del éxito escolar está en la competencia lectora (Brigman et al., 2018). Así, las dificultades lectoras (DL en adelante) a las que no se da una respuesta educativa pueden ser un predictor del fracaso escolar (Reid, 2016). Este fracaso, a su vez, está altamente relacionado con problemas en la vida personal y social del alumnado (Gholami et al., 2016)

La competencia lectora se asienta sobre los ejes de aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito académico o vida cotidiana y aprender a disfrutar de la lectura (Solé, 2004). Wells (1986) y Freebody y Luke (1990) proponen 4 niveles para la consecución de esta competencia. El primero hace referencia al nivel ejecutivo que implica conocer y usar el código escrito. El segundo se refiere al nivel funcional que sirve para dar respuesta a los retos de la vida cotidiana. El tercero señala el nivel instrumental que permite buscar información y acceder al conocimiento. Por último, el cuarto se relaciona con un nivel epistémico que implica pensar y contrastar el conocimiento para utilizarlo de manera creativa.

Actualmente, las DL son una cuestión recurrente en las aulas de EP (Bowyer-Crane et al., 2008). Estas se definen como aquellos obstáculos que inciden en el desarrollo de las habilidades consecuentes de la comprensión lectora (Cain, 2010). Concretamente, las DL hacen su aparición cuando dichas habilidades precursoras, la decodificación o la comprensión lingüística, experimentan una debilidad (Camarillo, Silva y Romero, 2021). Asimismo, existen investigaciones que demuestran que estas dificultades pueden prevenirse mediante planes de intervención (Gholami et al., 2016). Por ello, se necesitan intervenciones sistemáticas y de calidad que ayuden a fomentar el desarrollo de la competencia lectora, así como a disminuir las dificultades que el alumnado pueda presentar en el aprendizaje de la lectura (Levin y Baratz, 2019).

En las últimas décadas, se han incrementado los estudios que investigan sobre cómo debe ser el tipo de intervención que ha de llevarse a cabo para mejorar la competencia lectora en EP (Hernández-Valle y Jiménez, 2001). La preferencia de un método sobre otro es sumamente relevante, pues, de acuerdo con algunas investigaciones, la instrucción utilizada en el aprendizaje inicial de lectura influye en las estrategias

que el alumnado utiliza en el reconocimiento de palabras y en la lectura (Connelly et al., 2009).

Se pone de manifiesto también la relación bidireccional entre el desarrollo de la conciencia fonológica (CF en adelante) y la lectura (Novianti et al., 2019). Varias investigaciones demuestran cómo las intervenciones, que incorporan un entrenamiento de las habilidades metalingüísticas, mejoran la disposición para el aprendizaje de la lectura (Ball y Blachman, 1991).

Sobre esto, son numerosos los estudios que evalúan o describen programas de intervención para desarrollar la competencia lectora en EP (Akyol y Boyaci-Altinay, 2019; Dowrick et al., 2006). Sin embargo, no existen revisiones sistemáticas que analicen y aúnen el conjunto de intervenciones y programas realizados hasta la fecha para mejorar la competencia lectora en EP. Tampoco existe un marco que ayude a los agentes educativos a clasificar todas ellas en función del perfil, habilidad metalingüística o nivel de competencia lectora que se trabaja.

Por ello, esta revisión sistemática parte de la premisa de que no existe una única estrategia para dar respuesta a los diferentes estilos y necesidades de aprendizaje en la lectura. Además, se plantea la necesidad de ofertar intervenciones, criterios y herramientas que ayuden al profesorado a que el itinerario de aprendizaje sea atractivo, junto con diversos recursos y estrategias para leer (Ghanaat et al., 2017; Hwang et al., 2019; Müller et al., 2015). Así, este trabajo tiene como objetivo analizar el complejo espectro de las intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora en el alumnado de EP.

Metodología

Esta revisión sistemática se ha realizado siguiendo la declaración PRISMA (PRISMA 2020, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al. 2021). La elaboración de la pregunta de investigación, la estrategia de búsqueda y los criterios de inclusión y exclusión se han realizado siguiendo la declaración PRISMA (Page et al., 2021). Asimismo, se ha tomado como base el trabajo de Lockwood et al. (2015) para reunir e interpretar los hallazgos de los estudios incluidos. Para garantizar la transparencia, validez y replicabilidad del estudio, se ha considerado la lista de criterios de evaluación para revisiones sistemáticas desarrollada por el instituto de Johanna Briggs (2017), formada por 11 criterios genéricos de calidad.

Pregunta de investigación

Para establecer la pregunta de investigación que ha guiado esta revisión sistemática, se ha seguido la estrategia PICO determinada por el National Institute for Health and Care Excellence (Schardt et al., 2007). El acrónimo PICO lo componen los términos población (P); intervención (I); comparación, control o comparador (C); y resultado (O). De acuerdo con esto, la pregunta de investigación planteada es la siguiente: ¿Qué intervenciones (I) se han implementado para mejorar la competencia lectora (O) del alumnado en EP (P)?

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de los estudios se llevó a cabo en marzo de 2021 en las bases de datos de Scopus, ERIC y la colección principal de la Web of Science (WoS). Únicamente, se realizaron búsquedas de artículos publicados en revistas, entre 1996 y 2021, no incluyéndose capítulos de libros, informes o actas de congresos científicos. Los estudios se identificaron mediante una búsqueda sistemática de palabras clave diseñadas utilizando la estrategia PICO (Tabla I).

TABLA I. Palabras clave formuladas con la estrategia PICO

	[1] Población	[2] Intervención	[3] Resultados
Palabras clave	“primary school*” OR “primary grad*” OR “primary education*” OR “elementary school” OR “elementary education”	“reading method*” OR “reading intervention*” OR “reading implementation*” OR “reading practice*	“reading abilit*” OR “reading competence*” OR “reading skills” OR “reading capacit*”
Búsquedas	En Scopus: TITLE/ABS/KEY [1] AND TITLE/ABS/KEY [2] AND TITLE/ABS/KEY [3] En WoS: TOPIC [1] AND TOPIC [2] AND TOPIC [3] En ERIC: ABSTRACT [1] AND ABSTRACT [2] AND ABSTRACT [3]		

Fuente: elaboración propia

Criterios de inclusión and exclusión

Con el objetivo de diseñar los criterios de inclusión y exclusión de los estudios de forma completa y sin sesgos, se utilizó también la estrategia PICO (Methley et al., 2014) (Tabla II). Cabe añadir que se han seleccionado artículos con diseños cualitativos, cuantitativos y mixtos, y se han excluido aquellos estudios de revisión bibliográfica.

TABLA II. Criterios de inclusión y exclusión formulados con la estrategia PICO

	Población	Intervención	Resultados
Criterios de inclusión	Estudiantes de EP	Intervención lectora (curricular) que detalla su procedimiento	Informan sobre el desarrollo de habilidades, destrezas o competencia lectora
Criterios de exclusión	Estudiantes de educación infantil y secundaria, bachillerato, formación profesional o universitaria y educación no formal	Intervención en escritura o lectoescritura, cocurricular o extracurricular, con caracteres o caligrafía china	Informan sobre el desarrollo de actitudes hacia la lectura

Fuente: elaboración propia

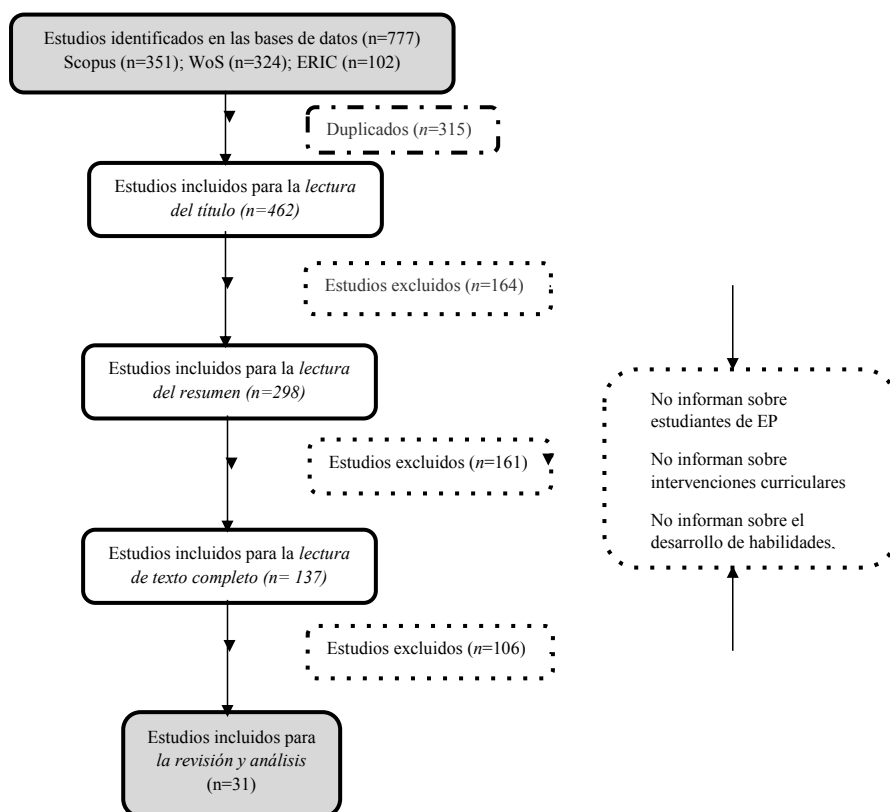
Proceso de selección

El proceso de selección de estudios siguió varias etapas y se llevó a cabo por los 3 investigadores responsables del estudio (Figura 1). En la primera, se identificaron 777 estudios en las bases de datos Scopus, WoS y ERIC. Las referencias bibliográficas se exportaron a Excel, eliminando documentos duplicados (n=315). El resultado arrojó un total de 462 estudios a revisar.

De acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos (Tabla II), en la etapa de cribado, se revisó el título de los 462 artículos y se excluyeron 164 investigaciones que no cumplieran los criterios de inclusión. Posteriormente, se llevó a cabo el mismo proceso en el que se revisó el resumen de los 298 estudios excluyendo 161. El resultado de esta última etapa arrojó un total de 137 artículos a analizar.

En la etapa de selección, los tres investigadores revisaron de manera independiente el texto completo de estos 137 trabajos y se eliminaron aquellos que no cumplían con los criterios ($n=106$). El resultado final tras el proceso generó un total de 31 artículos para la revisión y lectura detallada.

FIGURA I. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios



Fuente: elaboración propia

Evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad de los estudios se llevó a cabo mediante las listas de criterios de evaluación desarrollados por CASP (2022). Todos los estudios seleccionados satisficieron dichos criterios.

Análisis de datos

Con el fin de sistematizar la información más relevante de los estudios seleccionados, se recogieron distintas variables agrupadas en las siguientes categorías: variables de la intervención (competencia lectora, habilidad metalingüística, tipología de actividad, recurso utilizado), variables de los participantes (país; curso; características del perfil, teniendo en cuenta situaciones favorecidas, neutras y desfavorecidas), variables de contexto (escuelas de EP y estudios entre 1996 y 2021), variables metodológicas (estudios con diseños cualitativos, cuantitativos y mixtos) y variables extrínsecas (estudios publicados en revistas de impacto). Para sistematizar y analizar los datos, se han utilizado dos herramientas complementarias: hojas de cálculo de Excel y Atlas ti (versión 9.02).

Resultados

En aras de definir un marco de referencia sobre las 31 intervenciones, en las siguientes líneas, se exponen los datos descriptivos de los estudios analizados.

Análisis descriptivo de la literatura objeto de estudio

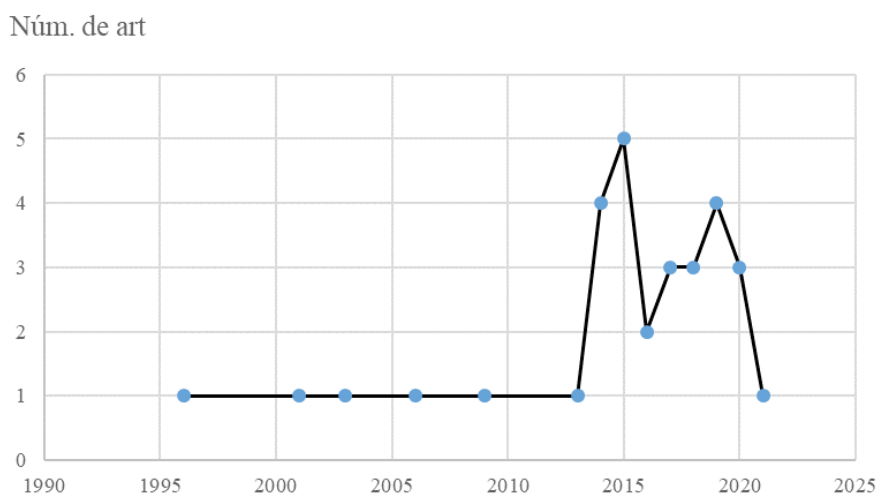
De los 31 artículos analizados, 26 evalúan el efecto de una intervención para mejorar la competencia lectora de distintos perfiles de alumnado en EP y 5 comparan los efectos de intervenciones para el desarrollo de determinadas habilidades lectoras.

Son diversas las revistas en las que se han publicado los trabajos seleccionados. En total se identifican 28 revistas sobre temáticas

relacionadas con la educación (14 de 31), psicología (9 de 31), lingüística (3 de 31), aplicaciones informáticas (3 de 31) y terapia ocupacional (1 de 31). Además, hay una revista multidisciplinar.

Respecto a la fecha de publicación de estos estudios, desde 1996 hasta 2014 se identifica un artículo por año que responde a la pregunta de investigación planteada y que cumple con todos los criterios de inclusión. A partir de esta fecha, la tendencia incrementa, tal y como se puede observar en el Gráfico I. Teniendo en cuenta que la búsqueda de los estudios se llevó a cabo en marzo de 2021, no se puede concluir que en 2021 esa tendencia no continúe o disminuya.

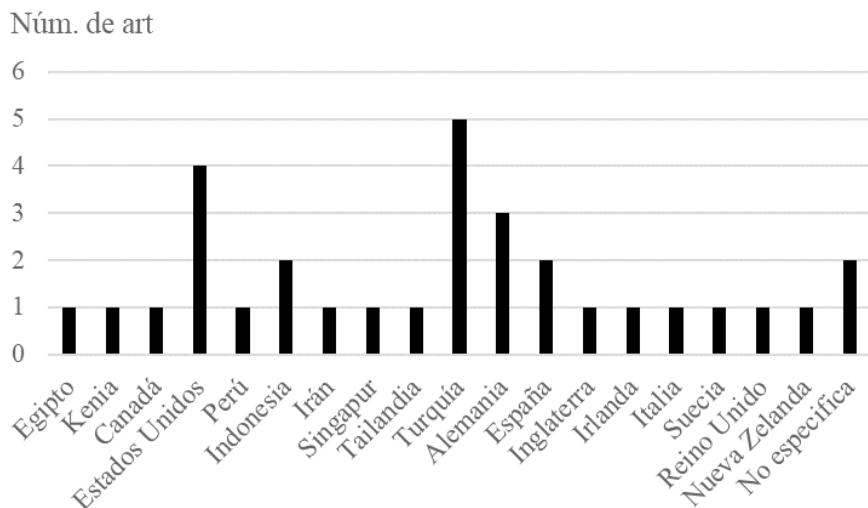
GRÁFICO I. Número de publicaciones por año



Fuente: elaboración propia

Asimismo, se han identificado intervenciones realizadas en 18 países (Gráfico II). Turquía es el país en el que más intervenciones se han realizado (5 de 31), seguido de EEUU (4 de 31), Alemania (3 de 31), Indonesia (2 de 31) y España (2 de 31).

GRÁFICO II. Número de publicaciones por país



Fuente: elaboración propia

A continuación, se recogen objetivos y resultados generales de los 31 artículos analizados (Tabla III).

TABLA III. Objetivo y resultados generales de los estudios seleccionados

Foco	Artículo		Resultados generales
Evaluar y describir intervención	Abdulkader et al. (2009)	Cuanti-tativo	Mejora en comprensión y reconocimiento de palabras
	Arnaud y Gutman (2020)		Mejora en reconocimiento y la decodificación
	Bowen y Yeomans (2002)		Apoyo en lectura
	Di Giacomo et al. (2016)		Estimula el aprendizaje y mejora la lectura silenciosa y la comprensión
	Ghanaat et al. (2017)		Mejora las habilidades lectoras
	Levlin y Nakeva (2020)		Mejora la lectura de palabras
	Müller et al. (2015)		Mejora la competencia lectora
	Müller et al. (2017)		Mejora el reconocimiento de palabras y la fluidez
	Regan et al. (2014)		Ayuda a dominar la decodificación
	Abrami et al. (2016)	Mixto	Mejora la comprensión lectora
	Akyol y Ketenoglu (2018)		Mejora la comprensión lectora y los errores de lectura
	Archambault et al. (2018)		Mejora la fluidez de la lectura en inglés y francés
	Griffin y Murtagh (2015)		Aumenta el vocabulario, el reconocimiento de palabras, la precisión, la fluidez y la comprensión
	Hernández-Valle y Jiménez (2001)		Mejora las habilidades de reconocimiento de palabras
	Li (2015)		Amplía el vocabulario y su interés por la lectura
	Maipoka y Soontornwipast (2021)		Mejora el vocabulario y la comprensión lectora
	Novianti et al. (2019)		Mejora de la capacidad lectora
	Robson et al. (2015)		Mejora las habilidades de fluidez
	Spencer (1996)		Mejora de rendimiento lector obtenidas a través del "Mastery Learning"
	Thorne et al. (2013)		Mejora de vocabulario y comprensión lectora de textos narrativos
	Ulu y Akyol (2016)	Ayuda a eliminar errores de lectura y comprensión	
	Aşıkcan y Saban (2021)	Cualita-tivo	Mejora la fluidez
	Akyol y Boyaci-Altınay (2019)		Ayuda a leer en voz alta e identificar nuevos sonidos
	Dowrick et al. (2006)		Mejora la fluidez lectora
	Nurani y Mahendra (2019)		Ayuda a asociar letras e imágenes
	Yildirim et al. (2015)		Mejora la comprensión lectora, automaticidad y precisión

Comparar efectos de intervenciones	Calet et al. (2017)	Cuantitativo	El entrenamiento en prosodia mejora, más que el entrenamiento en automatidad, la velocidad, precisión, prosodia y comprensión lectora
	Denton et al. (2014)		La instrucción explícita favorece, más que la lectura guiada la decodificación, la fluidez y la comprensión
	Gholami et al. (2016)		Los métodos fonéticos, holísticos y mixtos reducen los errores de lectura en palabras irregulares
	Jones et al. (2018)		La instrucción directa (DI) condujo a mejores resultados, que la instrucción asistida por ordenador (CAI)
	Völlinger et al. (2018)	Mixto	La lectura fluida y estratégica tuvieron efecto positivo en la competencia lectora

Fuente: elaboración propia

Análisis de contenido de los estudios

Los resultados se delinearón a través de seis ejes (Tabla IV): perfil del alumnado, competencias específicas de lectura, habilidades metalingüísticas, tipos de actividades y recursos utilizados.

TABLA IV. Resumen del análisis de contenido de los estudios

Article	Perfil estudiante	Nivel adquisición	Habilidad metalingüística	Tipo de actividades	Recurso
Abdulkader et al. (2009)	DL 5º grado 60 estudiantes	Ejecutivo Funcional	Fluidez, vocabulario, razonamiento	Mnemotécnicas duales, Estructurales y Generativas	Impresos y lúdicos
Abrami et al. (2016)	País baja alfabetización 2º grado 429 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez, razonamiento, memoria	Modelado del Lenguaje y Mnemotécnicas duales	Digital
Akyol y Ketenoglu (2018)	Dislexia; Ningún problema cognitivo, visual y auditivo 3º grado 1 estudiante	Ejecutivo	Decodificación, fluidez, vocabulario, memoria	Modelado de Lenguaje y Nemotécnicas duales	Impreso
Akyol y Boyaci-Altinay (2019)	Dificultades de aprendizaje 4º grado 1 estudiante	Ejecutivo	Decodificación, fluidez	Modelado del Lenguaje y Generativas	Impresos y lúdicos

Archambault et al. (2019)	DL 3° grado 3 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez	Modelado de Lenguaje	Impreso
Arnaud y Gutman (2020)	Bajo nivel socioeconómico; Retraso lector 1° y 2° grado 11 estudiantes	Ejecutivo Funcional	Decodificación, fluidez, vocabulario, cohesión, razonamiento, memoria	Estructurales y Generativas	Impreso
Aşıkcan y Saban (2021)	DL Bajo nivel socioeconómico 3° grado 27 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez	Generativas	Impresos y audiovisuales
Bowen y Yeomans (2002)	Aula ordinaria 2°, 3° y 4° grado 43 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez, vocabulario	Modelado del Lenguaje y Mnemotécnicas duales	Digital
Calet et al. (2017)	Clase media 2° y 4° grado 122 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez	Modelado del Lenguaje	Impreso
Denton et al. (2014)	DL; Bajo nivel socioeconómico 1° y 2° grado 1942 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez, vocabulario	Modelado del Lenguaje, Mnemotécnicas duales y Generativas	Impresos y manipulativos
Di Giacomo et al. (2016)	DL; alto rendimiento 4° grado 144 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez, vocabulario, razonamiento	Modelado del Lenguaje, Mnemotécnicas duales y Generativas	Digital
Dowrick et al. (2006)	DL; riesgo de fracaso académico; Necesidades especiales familiares 1° grado 10 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez, vocabulario, razonamiento	Modelado del Lenguaje y Mnemotécnicas contextuales	Impresos, manipulativos, lúdicos y audiovisuales
Gholami et al. (2016)	DL 2° grado 12 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación	Modelado del Lenguaje	Manipulativos e impresos
Griffin y Murtagh (2015)	Retraso lector 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grado 20 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez	Modelado del Lenguaje y Mnemotécnicas duales	Impresos
Hernández-Valle y Jiménez (2001)	Retraso lector 2° grado 34 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación	Modelado del Lenguaje	Manipulativos

Jones et al. (2018)	Dificultades de aprendizaje; L2; Aula ordinaria 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grado 321 estudiantes	Ejecutivo Funcional	Decodificación, fluidez, vocabulario, cohesión, razonamiento, memoria	Mnemotécnicas duales, Mnemotécnicas contextuales y Generativas	Ilustraciones, manipulativos y audiovisuales
Levin y Nakeva (2020)	DL 1° grado 267 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación	Modelado del Lenguaje	Lúdicos y audiovisuales
Li (2015)	Aula ordinaria 1° grado 52 estudiantes	Ejecutivo Funcional	Vocabulario, memoria	Generativas	Impresos y digitales
Maipoka y Soontornwipast (2021)	L2 6° grado 11 estudiantes	Ejecutivo Funcional	Decodificación, vocabulario, cohesión, razonamiento	Modelado del Lenguaje y Generativas	Impresos
Müller et al. (2015)	Aula ordinaria 4° grado 265 estudiantes	Ejecutivo Funcional	Decodificación, fluidez, vocabulario, cohesión, razonamiento, memoria	Mnemotécnicas contextuales y Generativas	Lúdicos
Müller et al. (2017)	DL 2° grado 75 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación	Modelado del Lenguaje	Impresos
Novianti et al. (2019)	DL; Dislexia 2°, 3° y 4° grado 4 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez, vocabulario	Modelado del Lenguaje	Impresos y manipulativos
Nurani y Mahendra (2019)	DL 2° grado No se declara	Ejecutivo	Decodificación, fluidez	Modelado del Lenguaje y Nemotécnicas duales	Impresos
Ghanaat et al. (2017)	DL; Dislexia 2° grado 3 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación	Modelado del Lenguaje y Generativas	Digitales, impresos, lúdicos y audiovisuales
Regan et al. (2014)	DL 4° y 5° grado 5 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez, vocabulario	Modelado del Lenguaje y Generativas	Digitales
Robson et al. (2015)	Bajo nivel socioeconómico 2°, 3° y 4° grado 11 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, fluidez	Modelado del Lenguaje	Digitales
Spencer (1996)	DL 1° y 5° grado 4 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación	Modelado del Lenguaje	Digitales

Thorne et al. (2013)	Bajo nivel socioeconómico 5° grado 88 estudiantes	Ejecutivo Funcional	Decodificación, vocabulario, razonamiento	Modelado del Lenguaje y Generativas	Impreso
Ulu y Akyol (2016)	DL 3° grado 1 estudiante	Ejecutivo	Decodificación, vocabulario	Modelado del Lenguaje y Mnemotécnicas contextuales	Impreso
Völlinger et al. (2018)	Aula ordinaria 3° grado 140 estudiantes	Ejecutivo	Decodificación, vocabulario	Generativas	Impresos y manipulativos
Yildirim et al. (2015)	Bajo nivel socioeconómico 2° grado 1 estudiante	Ejecutivo	Decodificación, vocabulario	Modelado del Lenguaje	Impresos

Fuente: elaboración propia

Perfil del alumnado para el que están dirigidas las intervenciones analizadas

De los 31 estudios, 27 revelan el curso en el que se encuentra el alumnado. Algunas de las intervenciones se desarrollaron en más de un nivel, por lo que, en la Tabla V, se reporta una frecuencia absoluta mayor de características (51) que el número de artículos analizados (31).

TABLA V. Grado escolar en el que se desarrollan las intervenciones

Grado	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Primero	7	13,73
Segundo	15	29,41
Tercero	10	19,61
Cuarto	10	19,61
Quinto	6	11,76
Sexto	3	5,88

Fuente: elaboración propia

El curso que se considera con mayor frecuencia para desarrollar intervenciones en lectura es segundo grado (29,41%). Probablemente, porque en este nivel la adquisición de la lectura ya se ha iniciado y, por tanto, se pueden comenzar a detectar las dificultades de los estudiantes en el desarrollo de su competencia lectora. También se consideran con frecuencia los estudiantes de tercer y cuarto grado (19,61%). Esto podría deberse, primero, a que, si en esos niveles aún no se ha adquirido la lectura, se trata de un hecho problemático; y, segundo, porque es en estos grados cuando deberían detectarse las DL.

Siguiendo un criterio de afinidad, y a partir de un análisis inductivo, en la Tabla VI, se identifican tres macrocategorías compuestas por 13 categorías diferentes.

TABLA VI. Características relacionadas con el perfil de los estudiantes

Macro categoría	Categoría	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Situaciones favorecidas	Alto rendimiento lector	1	2,38
	Ningún problema cognitivo, visual y auditivo aparente	1	2,38
Total		2	4,76
Situaciones neutras	L2	2	4,76
	Aula ordinaria	5	11,90
	Clase media	1	2,38
Total		8	19,05
Situaciones desfavorecidas	Dificultades de lectura	15	35,71
	Retraso lector	3	7,14
	En país con baja tasa de alfabetización	1	2,38
	Dislexia	3	7,14
	Dificultades de aprendizaje	2	4,76
	Riesgo de fracaso académico	1	2,38
	Bajo nivel socioeconómico	6	14,29
Necesidades especiales por sus circunstancias familiares	1	2,38	
Total		32	76,19

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla VI, la gran mayoría de intervenciones están dirigidas a estudiantes en situaciones desfavorecidas (76,19%), mientras que el alumnado en situación favorable es el que con menor frecuencia se consideran en las intervenciones (4,76%). De hecho, aquellas intervenciones que consideran a estudiantes en estas situaciones de ventaja lo hacen para contrastar su desempeño con aquellos en situaciones desfavorecidas (Di Giacomo et al., 2016).

Respecto a las 13 categorías identificadas, los estudiantes que se incluyen más comúnmente en las intervenciones sobre lectura son aquellos que presentan DL (35,71%). Por tanto, la gran mayoría de las propuestas de intervención revisadas se desarrollan como una estrategia remedial para las dificultades de lectura. Así, los esfuerzos están dirigidos a intentar resolver un problema existente, más que a implementar intervenciones que pudieran contribuir a evitarlo.

Asimismo, el perfil al que apuntan las intervenciones corresponde a estudiantes con nivel socioeconómico bajo (14,29%). Este interés podría deberse a la influencia que posee el nivel socioeconómico en el desempeño académico y en el desarrollo cognitivo del alumnado (Espinoza & Rosas, 2019). Diversos estudios han demostrado que el alumnado proveniente de familias en desventaja socioeconómica desarrolla más lentamente sus habilidades lingüísticas y, además, tiene un riesgo mayor de desarrollar DL (Urquijo et al., 2015). Así, la adquisición de la lectura en este alumnado posibilita compensar las carencias del capital cultural que estudiantes que no están en desventaja económica reciben de parte de sus familias (Eyzaguirre y Fontaine, 2008).

Competencias que se trabajan en las intervenciones

En 24 de las 31 intervenciones revisadas, se observa una preponderancia hacia el nivel ejecutivo, mientras que en 7 de ellas se desarrollan habilidades relativas a los niveles ejecutivo y funcional. Esto supone una tendencia de las intervenciones dirigidas a intensificar habilidades fundamentalmente relacionadas con el dominio de la traducción del mensaje desde el código oral al escrito y viceversa (Monje, 1993). Solo en una proporción muy pequeña de trabajos se desarrolla el nivel de adquisición funcional, cuyo dominio implica no solo la interpretación del

código, sino también la capacidad de transferir las habilidades de lectura a las necesidades cotidianas de la vida en sociedad (Monje, 1993).

Esta tendencia por el fomento del nivel ejecutivo podría interpretarse como lógico si atendemos a que gran parte de las intervenciones se producen en los primeros cursos de la EP. No obstante, esto se desvirtúa en el análisis global, ya que la tendencia se mantiene en las intervenciones llevadas a cabo en los cursos cuarto, quinto y sexto.

Estos datos revelan, por otra parte, una ausencia de propuestas donde se desarrollen habilidades propias de los niveles instrumental y epistémico. Es decir, en las propuestas analizadas, no se persigue que el alumnado desarrolle su capacidad para buscar y registrar información, ni que utilice la lectura de una forma creativa y crítica.

Habilidades metalingüísticas que se desarrollan en las intervenciones

En cuanto a las habilidades para la adquisición de la lectura a las que apuntan las actividades de las intervenciones desarrolladas, se han identificado 6 niveles (Tabla VII).

TABLA VII. Frecuencia con la que se abordan las habilidades metalingüísticas en las intervenciones analizadas.

Habilidad	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Decodificación	29	34,52
Fluidez	21	25,00
Adquisición de vocabulario	16	19,05
Razonamiento lector	8	9,52
Memoria funcional	6	7,14
Construcción y cohesión de oraciones	4	4,76

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Tabla VII, la habilidad para la adquisición de la lectura que más se despliega es la decodificación (34,52%). Hecho

posiblemente relacionado con que la mayoría de las intervenciones incluyen a estudiantes de primer y segundo grado, que son los niveles en los que se trabaja más fuertemente esta habilidad de reconocimiento. Además, la predominancia de dicha habilidad podría radicar en que es la base para avanzar hacia el desarrollo de cualquier otra.

Solo en 3 de las intervenciones incluidas en esta investigación se apunta a desarrollar las 6 habilidades para la comprensión lectora. Podría pensarse que esto se debe a que en esas intervenciones se incluyen estudiantes de cursos superiores de primaria. Sin embargo, una de ellas se desarrolla en primer y segundo grado, otra en segundo y, otra, entre primer y sexto grado. Contrariamente, hay también seis intervenciones que se centran solo en una habilidad para la comprensión, que, en todos los casos, corresponde a la decodificación.

Tipos de actividades de enseñanza aprendizaje

En el análisis de los 31 estudios, se han identificado 247 actividades de enseñanza aprendizaje que se han categorizado en 5 tipologías (Tabla VIII).

TABLA VIII. Tipologías de Actividades de Enseñanza-Aprendizaje identificadas

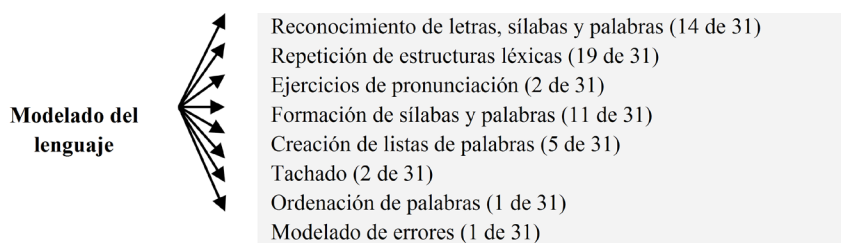
Tipología de Actividad	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Modelado de Lenguaje	23	44,21
Generativas	14	26,92
Mnemotécnicas Duales	9	17,30
Mnemotécnicas Contextuales	4	7,69
Estructurales	2	3,84

Fuente: elaboración propia

17 de los 31 trabajos desarrollan en sus implementaciones tipologías de actividades diferentes, mientras que 13 de los 31 abordan una concreta. Exactamente, se encuentran 10 trabajos únicamente con actividades de modelado de lenguaje, y 3 de ellos con actividades de tipo generativo.

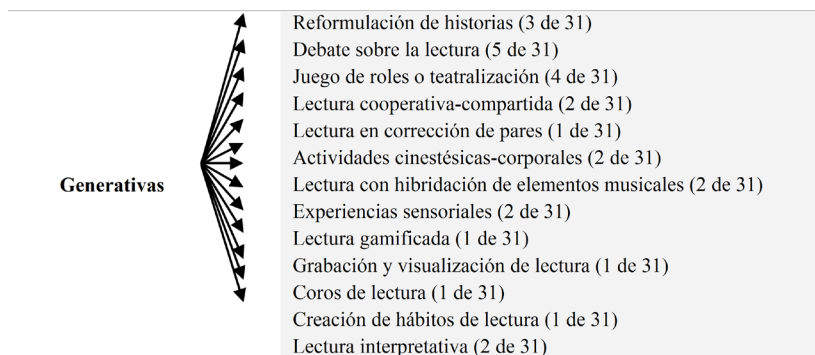
Las actividades con mayor recurrencia son las de modelado de lenguaje, es decir, procedimientos relacionados con el dominio del código o aspectos lingüísticos normativos y relacionados con el nivel ejecutivo de adquisición competencial (Tabla VIII). Se trata de actividades vinculadas a ejercicios pedagógicos propios de los métodos más tradicionales como el gramatical o el directo. Las actividades de esta tipología (Figura II) nos permiten observar dos mecanismos pedagógicos fundamentales, por un lado, el acto de repetición y, por otro lado, la técnica de prueba y error. Esta predominancia deja en evidencia una marcada tendencia a la utilización de métodos tradicionales, centrados en el código y en los ejercicios analíticos (Marí et al., 2019).

FIGURA II. Actividades de modelado de lenguaje identificadas



Las actividades generativas se han recogido en 14 de los 31 trabajos analizados (Figura III). Se trata de ejercicios en los que, pedagógicamente, se persigue la integración de nuevos conocimientos y, a su vez, la aplicación de los contenidos trabajados en otros formatos de aprendizaje (Martín et al., 2008). Concretamente, se desarrollan en enfoques pedagógicos de la lengua definidos como comunicativos en los que se fomenta la integración de contenidos disciplinarios y el desarrollo y fomento de competencias genéricas diferentes (Villarrol & Bruna, 2014).

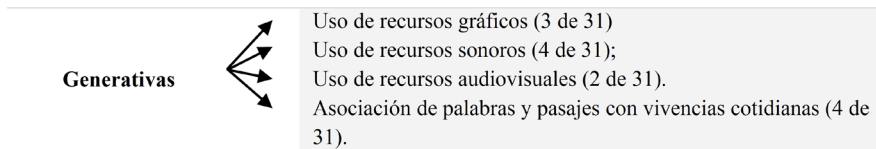
FIGURA III. Actividades generativas identificadas



La fuerte presencia de este tipo de actividades en las intervenciones analizadas puede deberse a que, desde el enfoque comunicativo, el aprendizaje del código se transforma en una actividad que genera motivación por la lectura entre el alumnado (Tovar & Riobueno, 2018).

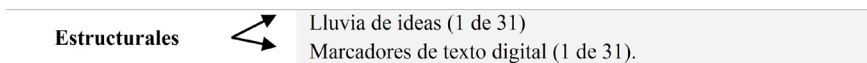
En lo que respecta a las actividades mnemotécnicas, que permiten la memorización y retención de palabras y significados a través de recursos externos, se han identificado dos tipos de estrategias. Por un lado, las estrategias duales, que se vehiculan a través de representaciones sonoras, gráficas o visuales (9 de 31); y, por otro lado, estrategias contextuales que persiguen la retención y fijación de significados a través de experiencias cercanas a la vida cotidiana (4 de 31). El desarrollo de actividades mnemotécnicas (Figura IV) resulta de un alto valor pedagógico, puesto que trabaja como indicador del desempeño lector en particular y su rendimiento académico global (Guzmán et al., 2017).

FIGURA IV. Actividades mnemotécnicas identificadas



Finalmente, se han identificado las actividades estructurales, que son aquellas que permiten al estudiante desarrollar estrategias cognitivas para el desarrollo del acto escritural. Esta tipología se ha encontrado en un 6,4% de los trabajos analizados (2 de 31). En ella se han identificado los siguientes ejercicios: lluvia de ideas (1 de 31) y marcadores de texto digital (1 de 31).

FIGURA V. Actividades estructurales identificadas



Recursos utilizados en las intervenciones analizadas

En el análisis se ha identificado un total de 79 recursos didácticos que se han categorizado en 5 tipologías (Tabla IX).

TABLA IX. Tipo de Recursos identificados en las intervenciones analizadas.

Tipología de Recurso	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Impresos	21	45,68
Digitales	8	17,02
Manipulativos	7	14,89
Lúdicos	6	12,76
Audiovisuales	5	10,63

Fuente: elaboración propia

La utilización frecuente de los recursos impresos podría explicarse porque las intervenciones se desarrollaron, principalmente, con estudiantes en situaciones desfavorecidas. En tales casos, los textos escolares son provistos gratuitamente por el Ministerio de Educación, por lo que este material impreso se transforma en la herramienta didáctica fundamental para el profesorado (Aguirre, 2015); y, además, es considerado como uno de los recursos más utilizados para incrementar las oportunidades de aprendizaje (Ibáñez et al., 2017). Por otro lado, el uso de recursos impresos, manipulativos y lúdicos tienen como ventaja, sobre a los recursos digitales y los audiovisuales, que no requieren de la gestión de recursos tecnológicos. En este sentido, estos tipos de recursos facilitan la labor de aquellos docentes que no poseen las competencias necesarias para implementar ambientes de aprendizaje ricos en recursos digitales o audiovisuales.

Finalmente, la presencia de los recursos digitales como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en EP podría deberse a la progresiva incorporación de las TIC's en los sistemas formales de educación. En esta línea, la incorporación de estas tecnologías constituye una acción estratégica que posibilita el diseño de actividades docentes que consideran los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sus diferentes potencialidades. Por tanto, el uso de recursos digitales constituye una estrategia para el desarrollo del potencial cognitivo de las personas, y, específicamente, para la adquisición de la lectura (Mendoza, 2018).

Conclusiones

Esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar el complejo espectro de las intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora en el alumnado de EP. Sobre la base de los 31 estudios, se derivan las conclusiones que se exponen a continuación.

Primero, las intervenciones analizadas tienen un carácter remedial. Las propuestas analizadas se llevan a cabo, principalmente, en cursos donde comienzan a evidenciarse dificultades propias de niveles ejecutivos como la decodificación o la comprensión lectora básica. Además, el perfil del alumnado en dichas propuestas se dibuja sobre patrones desfavorables, tales como niveles socioeconómicos bajos o dificultades de aprendizaje.

Estos resultados evidencian, por un lado, que existe una carencia de intervenciones dirigidas a potenciar el desarrollo de la lectura en estudiantes que no están en situación desfavorecida. Por otro lado, ponen de relieve la necesidad de plantear nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que ayuden a disminuir o prevenir las DL. Así, comenzando desde el primer curso de EP, se requiere la implementación de actividades de activación a la lectura. En efecto, y considerando el acto de lectura como un proceso cognitivo, debe evidenciarse la necesidad de generar hábitos propios que el alumnado lleva a cabo antes de empezar a leer un texto. Así, se favorece la identificación de dificultades de manera precoz y la comprensión de textos, posibilitando la transición a niveles competenciales funcionales en cursos posteriores.

En segundo lugar, los estudios analizados ponen de manifiesto el carácter ejecutivo de las prácticas para mejorar la competencia lectora. Así, en el análisis realizado, el total de las propuestas desarrollan acciones potenciadoras de habilidades ejecutivas, mientras que solo en algunas se privilegian habilidades propias de la competencia funcional. Este carácter remedial de las propuestas de intervención dificulta el avance hacia líneas en las que se desarrollen aspectos de carácter instrumental o epistémico. Esto sitúa al espacio de intervención de la actividad lectora ante un concepto de la lectura de naturaleza pasiva, y reclama la necesidad de desarrollar competencias potenciadoras de capacidad lectora generativa, creativa o crítica. Para ello, la activación de métodos y técnicas activas pueden suponer un elemento fundamental. Junto a esto, por un lado, resulta necesario repensar los hábitos y espacios de lectura; y, por otro lado, el ejercicio de lectura debe ejecutarse bajo nuevos términos de

experimentación lectora acercando las temáticas lectoras a sucesos o acciones relacionados directamente con la realidad del estudiantado.

En tercer lugar, se pone de relieve que las intervenciones realizadas hasta la fecha privilegian habilidades metalingüísticas relacionadas con esquemas pedagógicos tradicionales que potencian estructuras de aprendizaje basadas de manera fundamental en la decodificación o los ejercicios de fluidez. Así, nuevamente, se visualiza la necesidad de estructurar diseños didácticos que potencien características propias de la adquisición de vocabulario, construcción de significados, razonamiento o memoria funcional.

En cuarto lugar, las actividades de enseñanza-aprendizaje con mayor recurrencia son aquellas que plantean la instrucción de la lectura sobre bases de modelado del lenguaje. Nuevamente, nos situamos frente al paradigma tradicional de enseñanza de la lengua donde resaltan dos mecanismos de actividad fundamentales: el aprendizaje por repetición y la técnica de prueba y error. Parece evidente que las estrategias didácticas más tradicionales de los modelos de enseñanza gramatical y métodos directos siguen teniendo una fuerte influencia, también, en las intervenciones actuales.

A pesar de que no se evidencian actividades que potencien competencias instrumentales o epistémicas, comienzan a aparecer, especialmente en los estudios más recientes analizados, estructuras de actividad de carácter generativo. Por ejemplo, y sobre los influjos de las metodologías de gamificación o las propias tertulias dialógicas, hacen aparición nuevos formatos de actividad como los debates de lectura, la reconstrucción de historias o la lectura gamificada. Conviene subrayar que, a pesar de este último apunte, el marco pedagógico de estas actividades sigue sustentándose sobre un marco funcional donde se privilegia únicamente el hecho comunicativo interpersonal sin posibilitar el acceso a otros conocimientos, o relacionar el lenguaje y el pensamiento (niveles de tipo instrumental y funcional).

Este trabajo ha cumplido con el objetivo, no obstante, en su desarrollo se han encontrado también algunas limitaciones. En primer lugar, para el estudio únicamente se han considerado aquellos trabajos escritos en castellano y en inglés, es decir, se han excluido textos en otros idiomas. Por ello, en futuras publicaciones, sería deseable ampliar la revisión tomando en consideración esta cuestión. En segundo lugar, los estudios revisados han sido extraídos de revistas indexadas en las bases de datos

Scopus, ERIC y WoS. Por ello, de cara a futuras investigaciones, resultaría de interés incluir otras bases de datos nacionales e internacionales, donde incluir otros géneros.

En cuanto a las implicaciones que se derivan del estudio, la revisión sistemática llevada a cabo permite obtener una imagen ajustada de la producción científica en torno a intervenciones para el desarrollo de las habilidades lectoras. Del mismo modo, el trabajo se traduce en implicaciones en el espacio de la pedagogía y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, se señalan aspectos fundamentales para la futura acción docente, señalando aquellos elementos referidos a las competencias y habilidades lectoras específicas, tipos de actividades y recursos didácticos empleados en las últimas décadas para la enseñanza de la práctica lectora. Este estudio ha podido determinar también las tendencias en las intervenciones para la práctica lectora, poniendo de relieve la necesidad de seguir avanzando en la renovación en dichas prácticas. Concretamente, emerge la necesidad de transitar a un concepto activo y procesual del acto de lectura planteando, a su vez, la puesta en práctica de actividades de estructuración instrumental y funcional.

La investigación presentada constituye un avance importante en la revisión de las intervenciones que se han desarrollado en el marco de la competencia lectora en el contexto mundial. Así pues, se presenta un estudio pormenorizado de las intervenciones llevadas a cabo y una inmersión en las características nucleares de esas acciones educativas: competencias, habilidades, actividades y recursos utilizados. Los resultados ayudan a la comunidad educativa a ver qué y cómo se está trabajando la lectura en EP y, de alguna manera, invita a la comunidad docente a reforzar los aspectos más débiles asociados a las tendencias más tradicionales de la enseñanza de la lectura, y a seguir perseverando los aspectos más reseñables.

Financiación: esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

Conflictos de Intereses: los autores declaran que no tienen conflictos de intereses.

Referencias bibliográficas

- Abdulkader, F., Gundogdu, K., y Eissa, M. (2009). The effectiveness of a multiple intelligences- based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 673–690.
- Abrami, P., Wade, C., Lysenko, L., Marsh, J., y Gioko, A. (2016). Using educational technology to develop early literacy skills in Sub-Saharan Africa. *Education and Information Technologies*, 21(4), 945–964. <https://doi.org/10.1007/S10639-014-9362-4>
- Aguirre, J. (2015). El manual escolar como objeto de investigación en historia de la educación: apuntes al texto de geografía. *Historia y Sociedad*, 28(1), 247–272. <https://doi.org/10.15446/HYS.N28.48129>
- Akyol, H., y Boyaci-Altınay, Y. (2019). Reading Difficulty and Its Remediation: A Case Study. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1269–1286. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1269>
- Akyol, H. y Ketenoglu, Z. (2018). Improving the reading skills of a students with reading difficulties: An action research. *Egitim ve Bilim*, 43(193), 143–158. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Archambault, C., Mercer, S., Cheng, M. y Saqui, S. (2019). Lire en Français: Cross-Linguistic Effects of Reading Fluency Interventions in French Immersion Programs: *Canadian Journal of School Psychology*, 34(2), 113–132. <https://doi.org/10.1177/0829573518757790>
- Arnaud, L. y Gutman, S. (2020). Effectiveness of an Occupational Therapy Reading Program for Low Socioeconomic First and Second Graders in an Urban Elementary School: A Pilot Randomized Controlled Study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, 13(3), 302–319. <https://doi.org/10.1080/19411243.2020.1732260>
- Aşıkcan, M. y Saban, A. (2021). An Action Research on Improving Fluent Reading Skills of Third-Grade Primary School Students. *TED EĞİTİM VE BİLİM*, 46(205), 19–47. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9015>
- Ball, E. y Blachman, B. (1991). Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49–66. <https://doi.org/10.1598/RRQ.26.1.3>
- Bowen, P. y Yeomans, J. (2002). Focus on practice: Accelerating the progress of failing readers: An evaluation of the enable-plus programme pilot

- study. *British Journal of Special Education*, 29(4), 170–177. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00265>
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M., Duff, F., Fieldsend, E., Carroll, J., Miles, J. et al. (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49(4), 422–432. <https://doi.org/10.1111/J.1469-7610.2007.01849.X>
- Brigman, G., Webb, L. y Campbell, C. (2018). Building Skills for School Success: Improving the Academic and Social Competence of Students. *Professional School Counseling*, 10(3), 279–288. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000310>
- Cain, K. (2010). Reading development and difficulties. BPS Blackwell.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59–68. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2017.04.006>
- Camarillo, B., Silva, G. y Romero, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios pedagógicos* 47(3), 343-357.
- Connelly, V., Thompson, B., Fletcher-Flinn, C. y McKay, M. (2009). Does the type of reading instruction have an influence on how readers process print? : Research Bank. In C. Wood & V. Connelly (Eds.), *Contemporary perspectives on reading and spelling* (1st Editio). Routledge.
- Critical Appraisal Skills Programme. (2022). *CASP Systematic Review Checklist*. <https://casp-uk.net/referencing/>
- Denton, C., Fletcher, J., Taylor, W., Barth, A. y Vaughn, S. (2014). An Experimental Evaluation of Guided Reading and Explicit Interventions for Primary-Grade Students At-Risk for Reading Difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(3), 268–293. <https://doi.org/10.1080/19345747.2014.906010>
- Di Giacomo, D., Cofini, V., Di Mascio, T., Cecilia, M., Fiorenzi, D., Gennari, R. y Vittorini, P. (2016). The silent reading supported by adaptive learning technology: Influence in the children outcomes. *Computers in Human Behavior*, 55, 1125–1130. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2014.09.053>

- Dowrick, P., Kim-Rupnow, W. y Power, T. (2006). Video feedforward for reading. *Journal of Special Education*, 39(4), 194–207. <https://doi.org/10.1177/00224669060390040101>
- Espinoza, V. y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 23–45. <https://doi.org/10.4151/07189729-VOL.58-ISS.3-ART.955>
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos* (Centro de Estudios Públicos (ed.)). Centro de Estudios Públicos. <https://lyd.org/wp-content/uploads/2011/06/Loreto-Fontaine.pdf>
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16.
- Ghanaat, E., Sadeghpour, N., Nejatyjahromy, Y. y Mir, M. (2017). The Effect of Cooperative Teaching on the Development of Reading Skills among Students with Reading Disorders. *Support for Learning*, 32(3), 245–266. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12168>
- Gholami, M., Shirazi, T., Nikookar, N. y Rahimi, A. (2016). Comparison of effectiveness of phonetic intervention, holistic intervention and mixed intervention on the rate and accuracy of reading skills of children with reading difficulty in grade 2. *The IOAE Journal*, 7(1), 270–276.
- Griffin, C. y Murtagh, L. (2015). Increasing the sight vocabulary and reading fluency of children requiring reading support: the use of a Precision Teaching approach, 31(2), 186–209. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1022818>
- Guzmán, B., Véliz, M. y Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, 35, 377–402. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112017000100377>
- Hernández-Valle, I. y Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Journal for the Study of Education and Development*, 24(3), 379–395. <https://doi.org/10.1174/021037001316949284>
- Hwang, G., Chen, M., Sung, H. y Lin, M. (2019). Effects of integrating a concept mapping-based summarization strategy into flipped learning on students' reading performances and perceptions in Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2703–2719. <https://doi.org/10.1111/BJET.12708>

- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F. y Arriaza, V. (2017). Los Géneros del Conocimiento en Textos Escolares de educación primaria. *Calidoscópico*, 15(3), 462–476. <https://doi.org/10.4013/cld.2017.153.06>
- Johana Briggs Institute (2017). Critical Appraisal Checklist for Systematic Reviews and Research Syntheses. <https://bit.ly/3NXaflr>
- Jones, E., Larsen, R., Sudweeks, R., Richard Young, K. y Gibb, G. (2018). Evaluating Paraeducator-led Reading Interventions in Elementary School: A Multi-Cutoff Regression-Discontinuity Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(4), 507–534. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1481164>
- Levin, O. y Baratz, L. (2019). Reading in order to teach reading: Processive literacy as a model for overcoming difficulties. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.08>
- Levlin, M. y Nakeva, C. (2020). An evaluation of systematized phonics on reading proficiency in Swedish second grade poor readers: Effects on pseudoword and sight word reading skills. *Dyslexia*, 26(4), 427–441. <https://doi.org/10.1002/DYS.1669>
- Li, M. (2015). A study of using picture storybooks to increase chinese vocabulary of primary school students. *Open Cybernetics and Systemics Journal*, 9(1), 2886–2889. <https://doi.org/10.2174/1874110X01509012886>
- Lockwood, C., Munn, Z. y Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179–187. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>
- Maipoka, S. y Soontornwipast, K. (2021). Effects of Intensive and Extensive Reading Instruction on Thai Primary Students' English Reading Ability. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 146–175. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/248687>
- Marí, M., Gil, M. y Ceccato, R. (2019). Influencia de los métodos de enseñanza en el aprendizaje y desarrollo de la lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 177–186. <https://doi.org/10.17060/IJODAE.2019.N1.V3.1467>

- Martín, E., García, L. y Torbay, A. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401–412.
- Methley, A., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R. y Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC Health Services Research*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/S12913-014-0579-0>
- Monje, P. (1993). La lectura y la escritura en la Escuela Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: RIFOP*, 18, 75–82.
- Müller, B., Richter, T., Karageorgos, P., Krawietz, S. y Ennemoser, M. (2017). Effects of a syllable-based reading intervention in poor-reading fourth graders. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.01635/BIBTEX>
- Müller, B., Richter, T., Križan, A., Hecht, T. y Ennemoser, M. (2015). Word recognition skills moderate the effectiveness of reading strategy training in Grade 2. *Learning and Individual Differences*, 40, 55–62. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2015.05.001>
- Novianti, R., Syihabuddin, S. y Rochyadi, E. (2019). Phonology-based reading instruction to improve dyslexic students' early reading ability. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 443–462. <https://doi.org/10.17509/IJAL.V9I2.20242>
- Nurani, R. y Mahendra, H. (2019). Use of Big Book Learning Media to Improve Students' Beginning Reading Skills in Primary Schools. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(3), 330–340. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v6i3.22893>
- Page M., Moher D., Bossuyt P., Boutron I., Hoffmann T., Mulrow C. et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *TheBMJ*, 160 (372). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Regan, K., Berkeley, S., Hughes, M. y Kirby, S. (2014). Effects of Computer-Assisted Instruction for Struggling Elementary Readers . *Journal of Special Education*, 48(2), 106–119. <https://doi.org/10.1177/0022466913497261>
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook* (5th Editio). John Wiley and Sons Ltd.

- Robson, C., Blampied, N. y Walker, L. (2015). Effects of feedforward video self-modelling on reading fluency and comprehension. *Behaviour Change*, 32(1), 46–58. <https://doi.org/10.1017/bec.2014.29>
- Schardt, C., Adams, M., Owens, T., Keitz, S. y Fontelo, P. (2007). Utilization of the PICO framework to improve searching PubMed for clinical questions. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 7(16). <https://doi.org/10.1186/1472-6947-7-16>
- Solé, I. (2004). Capítulo X. Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. In C. Monereo Font & N. Mollá Trill (Eds.), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (Vol. 1, pp. 253–274). UOC.
- Spencer, K. (1996). Recovering reading using computer mastery programmes. *British Journal of Educational Technology*, 27(3), 191–203. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8535.1996.TB00686.X>
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 3–35.
- Tovar, K. y Riobueno, M. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de Investigación*, 42(94).
- Ulu, H. y Akyol, H. (2016). The Effects of Repetitive Reading and PQRS Strategy in the Development of Reading Skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225–242. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>
- Urquijo, S., Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relationship between reading and socioeconomic level in Argentine children. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 33(2), 301–316. <https://doi.org/10.12804/APL33.02.2015.09>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 23–34. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE1-FULLTEXT-335>
- Völlinger, V., Supanc, M. y Brunstein, J. (2018). Examining between-group and within-group effects of a peer-assisted reading strategies intervention. *Psychology in the Schools*, 55(5), 573–589. <https://doi.org/10.1002/PITS.22121>

- Wells, C. (1986). *The meaning makers: children learning language and using language to learn* (1st Editio). Heinemann.
- Yildirim, K., Ritz, E., Akyol, H. y Rasinski, T. (2015). Assisting a Struggling Turkish Student with a Repeated Reading Fluency Intervention. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 252–261.

Información de contacto: Erlantz Velasco, Universidad de Deusto Facultad de Educación y Ciencias del Deporte. Avenida de las Universidades 24, C.P., 48077, Bilbao, Bizkaia. E-mail: erlantz.velasco@deusto.es

