

ESTRATEGIA DIDÁCTICA DISRUPTIVA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

DISRUPTIVE TEACHING STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION

DOI: <https://doi.org/10.63792/CREAN-2024>

PONENTE: Gladys Alicia Navarro Vaca
coordinacion.investigacion@ccplac.org
<https://orcid.org/0009-0003-9429-044X>

PONENTE: Fabrizzio Andrade Zamora
Fabrizzio.andrade@istici.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2081-4186>

Resumen

Este trabajo propone una estrategia didáctica disruptiva para fortalecer la comprensión lectora mediante un ciclo “LECTURA 360” que transforma la rutina tradicional (leer–contestar–calificar) en una experiencia activa e inclusiva. La propuesta integra: lectura por tramos con microdiálogo y búsqueda de evidencia, tutoría entre pares con roles, autorregulación (planificar, monitorear, reparar) y retroalimentación formativa centrada en procesos. Además, incorpora una didáctica de la atención para enfrentar la multitarea mediática y decide el uso de papel o digital con criterios basados en hallazgos recientes. Desde un enfoque ecológico, contempla apoyos escalonados y accesibilidad para diversidad de estudiantes, reduciendo brechas tecnológicas y fortaleciendo pensamiento crítico y transferencia.

Palabras clave: comprensión lectora; estrategia disruptiva; tutoría entre pares; autorregulación.

Abstract

This paper proposes a disruptive teaching strategy to enhance reading comprehension through a “READING 360” cycle that replaces the traditional routine (read–answer–grade) with an active and inclusive learning experience. The model combines chunked reading with dialogic micro-prompts and evidence tracking, peer tutoring with structured roles, self-regulation (planning, monitoring, and repair strategies), and formative feedback focused on comprehension processes. It also includes attention-management practices to mitigate media multitasking and make evidence-informed decisions about paper versus digital reading. Framed by an ecological perspective, the proposal embeds tiered supports and accessibility adaptations to address learner diversity, reduce technology-related gaps, and promote critical thinking and transfer across contexts.

Keywords: reading comprehension; disruptive pedagogy; peer tutoring; self-regulated learning.

1 Introducción

En las últimas décadas, la comprensión lectora ha dejado de entenderse como una destreza “lineal” (decodificar–entender–responder) para convertirse en un proceso complejo, situado y profundamente influido por el contexto, la motivación, la autorregulación, los soportes tecnológicos y las interacciones sociales que median el aprendizaje. En la escuela y en la universidad, comprender un texto ya no implica solo extraer información literal: hoy se exige integrar ideas, evaluar evidencia, contrastar fuentes, monitorear la propia comprensión y producir respuestas argumentadas, muchas veces en entornos digitales saturados de estímulos. En ese escenario, las estrategias didácticas tradicionales —centradas en preguntas finales, resúmenes mecánicos o ejercicios repetitivos— suelen quedar cortas, especialmente cuando se enfrentan a aulas heterogéneas, multitarea mediática, desigualdad tecnológica y necesidades educativas diversas.

Por ello, la noción de una **estrategia didáctica disruptiva** cobra relevancia: no se trata de “usar tecnología por moda”, sino de **reorganizar la experiencia de lectura** para que el estudiante participe como agente activo, reflexivo y colaborativo; para que el aula se vuelva un laboratorio de interpretación donde se enseñe a leer “en profundidad” y a “leer en el mundo” (con otros, con herramientas, con propósito). La disruptión didáctica, en este sentido, implica romper rutinas que reducen la lectura a evaluación y reemplazarlas por un diseño que combine **interacción dialógica, retroalimentación formativa, autorregulación, inclusión, multimodalidad y análisis crítico**.

Este ensayo propone una estrategia didáctica disruptiva orientada al desarrollo de la comprensión lectora, integrando aportes de investigaciones recientes sobre tutoría entre pares, uso de estrategias en lectura digital, efectos de la multitarea mediática, retroalimentación docente, intervención escalonada y herramientas conversacionales tipo chatbot para lectura dialógica. Asimismo, se articula una mirada ecológica del aprendizaje, en la que la comprensión se entiende como resultado de la interacción entre estudiante, texto, aula, familia, cultura digital y condiciones socioeconómicas. En suma, la apuesta es diseñar una experiencia de lectura que sea significativa, medible, inclusiva y transferible a distintos contextos escolares.

2 Revisión de la literatura

2.1 Comprensión lectora: una competencia situada y multidimensional

Comprender un texto implica construir significado a partir de la interacción entre conocimientos previos, objetivos de lectura, rasgos del texto y estrategias cognitivas y metacognitivas. En ambientes escolares reales, este proceso rara vez ocurre en condiciones ideales: hay distracciones, diferencias en vocabulario y fluidez, fatiga, baja motivación o ansiedad ante la evaluación (Haverkamp et al., 2024). Además, la lectura contemporánea suele ser **multidocumento** y **multisoporte**: se lee en papel, en pantallas, en plataformas educativas, en redes sociales y en buscadores. Esto obliga a repensar qué significa “comprender” cuando el estudiante salta entre ventanas, compara fuentes o toma decisiones sobre qué creer.

Desde esta perspectiva, comprender no solo es “entender lo que dice el texto”, sino también **monitorear si se está entendiendo**, ajustar estrategias cuando aparecen obstáculos, y sintetizar ideas principales con claridad. En lectura digital, por ejemplo, la estrategia cobra un papel central: investigaciones con estudiantes han mostrado que ciertas estrategias (especialmente las de resolución de problemas) se relacionan de forma positiva con el rendimiento en comprensión en entornos en línea (Habók et al., 2024). Esto sugiere que la enseñanza de comprensión lectora debe priorizar el entrenamiento explícito en estrategias, particularmente aquellas que permiten enfrentar ambigüedades, inferencias y vocabulario desconocido.

A lo anterior se suma un fenómeno relevante: la **multitarea mediática**. Cuando los estudiantes leen mientras reciben mensajes o alternan con contenidos de redes, el procesamiento del texto puede verse afectado. En tareas de lectura de múltiples documentos, la multitarea se asocia con cambios en la forma en que se procesa la información, y se ha explorado si la síntesis de ideas principales puede ayudar a amortiguar ese efecto (Haverkamp et al., 2024). En otras palabras: no basta con pedir “concentración”; hay que enseñar tácticas concretas para sostener el foco y construir coherencia global del texto.

Por último, comprender también es una práctica social. Las interacciones con el docente y con pares pueden potenciar la comprensión al hacer visibles los procesos de

interpretación. En esta línea, la tutoría entre pares muestra evidencia acumulada de contribución al desarrollo de comprensión lectora a gran escala y con continuidad temporal (Flores et al., 2024). Cuando un estudiante explica a otro, se activan procesos de clarificación, reformulación y verificación que fortalecen tanto al tutor como al tutorado. En conjunto, estos hallazgos sustentan una idea clave: la comprensión lectora mejora cuando se enseña como **estrategia + interacción + autorregulación**, no solo como producto evaluable.

2.2 ¿Qué significa “disruptivo” en didáctica de la lectura?

“Disruptivo” no equivale a “tecnológico” ni a “llamativo”; es disruptivo aquello que cambia la lógica dominante del aula y redistribuye el poder cognitivo: de la explicación unidireccional hacia el aprendizaje activo, del énfasis en calificación hacia la retroalimentación, del texto único hacia el ecosistema textual, de la homogeneidad hacia el diseño universal e inclusivo. Una estrategia disruptiva para comprensión lectora debería, al menos, cumplir cuatro condiciones:

1. **Activar el diálogo** (lectura como conversación con el texto y con otros).
2. **Hacer visible el pensamiento** (inferencias, dudas, predicciones, síntesis).
3. **Entrenar autorregulación** (metas, monitoreo, ajuste de estrategias).
4. **Garantizar acceso e inclusión**, adaptando soportes y mediaciones.

En el terreno del diálogo, los hallazgos sobre lectura dialógica mediada por chatbot en educación infantil muestran que un entorno conversacional puede impulsar la comprensión cuando se combina con habilidades lingüísticas previas y una interacción bien diseñada (Cheng, X. et al., 2024). Aunque ese estudio se centra en niños pequeños, el principio es transferible: **preguntar, repreguntar, justificar y conectar** son movimientos discursivos que profundizan la comprensión. La disrupción, entonces, puede consistir en convertir cada lectura en una secuencia de microdiálogos guiados, donde el estudiante no “responde al final”, sino que construye sentido durante el proceso.

En el terreno de la autorregulación, investigaciones con mediciones sofisticadas (como eye-tracking y protocolos de pensamiento en voz alta) muestran diferencias claras en el uso de estrategias autorreguladas entre estudiantes de alto y bajo desempeño en

comprensión de programas (una forma de comprensión compleja) (Cheng, G. et al., 2024). Aunque el dominio sea programación, el mensaje es potente: quienes rinden mejor **planifican, monitorean y ajustan**. En lectura, eso se traduce en enseñar a fijar un propósito, detectar quiebres de comprensión y aplicar reparaciones (releer, resumir, buscar pistas, preguntar).

En retroalimentación, la evidencia en aulas de secundaria indica que el feedback docente (cuándo, cómo y con qué foco) puede promover comprensión lectora, especialmente si va más allá del “correcto/incorrecto” y orienta a procesos (Hogan & Payne, 2024). Y en intervención escalonada, programas alineados a la instrucción general muestran efectos en estudiantes con dificultades específicas, lo que refuerza la necesidad de diseñar estrategias con niveles de apoyo (Stevens et al., 2024).

Así, una estrategia disruptiva para comprensión lectora no es una actividad aislada, sino un **sistema didáctico**: combina fases, roles, herramientas, evaluación formativa e inclusión.

2.3 Fundamento ecológico: comprender leyendo en un mundo real

Para que la disruptión didáctica sea pertinente, debe reconocer que la comprensión lectora no se desarrolla en el vacío. La teoría ecológica de Bronfenbrenner ayuda a visualizar al estudiante dentro de sistemas que influyen en su aprendizaje: familia, escuela, comunidad, cultura mediática, políticas educativas y condiciones socioeconómicas. Una lectura escolar se ve afectada por el ambiente del hogar, el acceso a dispositivos, los hábitos digitales, la lengua de uso cotidiano, la calidad de interacción con adultos y las expectativas institucionales (Educación Básica II, 2019).

Este enfoque es especialmente útil para entender hallazgos recientes sobre adolescentes: la comprensión lectora se relaciona con factores tecnológicos y socioeconómicos, lo que sugiere que las brechas no son solo “de habilidad”, sino también de oportunidades, prácticas culturales y acceso a recursos (Rico et al., 2024). Desde una perspectiva ecológica, una estrategia disruptiva debe prever **andamiajes y alternativas**: si parte del grupo lee mejor en papel, si otro tiene fatiga digital, si hay estudiantes con discapacidad visual o con trastornos del lenguaje, la didáctica debe adaptarse sin bajar el nivel de exigencia conceptual.

En inclusión, investigaciones sobre estrategias didácticas en la enseñanza del inglés con estudiantes con discapacidad visual evidencian la necesidad de recursos accesibles, ajustes en materiales y mediación docente para garantizar participación real (Casierra et al., 2021). En una estrategia disruptiva de lectura, esto implica pensar desde el inicio en formatos accesibles (lectores de pantalla, textos con estructura clara, audio, braille cuando corresponda, descripciones) y en tareas donde la comprensión se demuestre de formas diversas (oralidad, mapas conceptuales, dramatizaciones, productos digitales).

En suma, la ecología del aprendizaje obliga a que la estrategia disruptiva tenga una lógica de **equidad**: que todos puedan acceder al texto y a la tarea, y que la evaluación mida comprensión, no barreras.

2.4 Papel, pantalla y atención: decidir con evidencia

Un punto clave en cualquier propuesta disruptiva es el soporte de lectura. El debate “papel vs digital” no puede resolverse con preferencias personales: requiere evidencia. Un meta-análisis reciente sobre dos décadas de investigación comparando lectura en papel versus digital aporta un marco para tomar decisiones pedagógicas: el soporte influye y el diseño de la tarea (tipo de texto, propósito, tiempo, control de distracciones) importa (Li & Yan, 2024). En la práctica, esto sugiere evitar soluciones absolutas. Más bien, una estrategia disruptiva puede **aprovechar lo mejor de ambos**: papel para lectura profunda y anotación sostenida; digital para lectura multidocumento, hipervínculos, colaboración y retroalimentación.

Además, el problema no es solo el soporte, sino el ecosistema atencional. La evidencia sobre multitarea mediática indica que alternar con mensajes y redes durante una lectura compleja afecta la manera de procesar e integrar información, y que estrategias como resumir la idea principal pueden jugar un rol protector (Haverkamp et al., 2024). Por ello, una estrategia disruptiva debería incluir una “didáctica de la atención”: acuerdos de aula, pausas metacognitivas y técnicas de síntesis intermedia.

2.5 Propuesta: Estrategia Didáctica Disruptiva “LECTURA 360”

A continuación, se presenta una estrategia integradora denominada **LECTURA 360** (Lectura Ecológica, Colaborativa, Tecnológica, Ubicua, Reflexiva y Accesible). Es “disruptiva” porque cambia la secuencia típica (leer–preguntas–nota) por un ciclo donde

el estudiante **dialoga, colabora, se autorregula, recibe retroalimentación, produce y transfiere.**

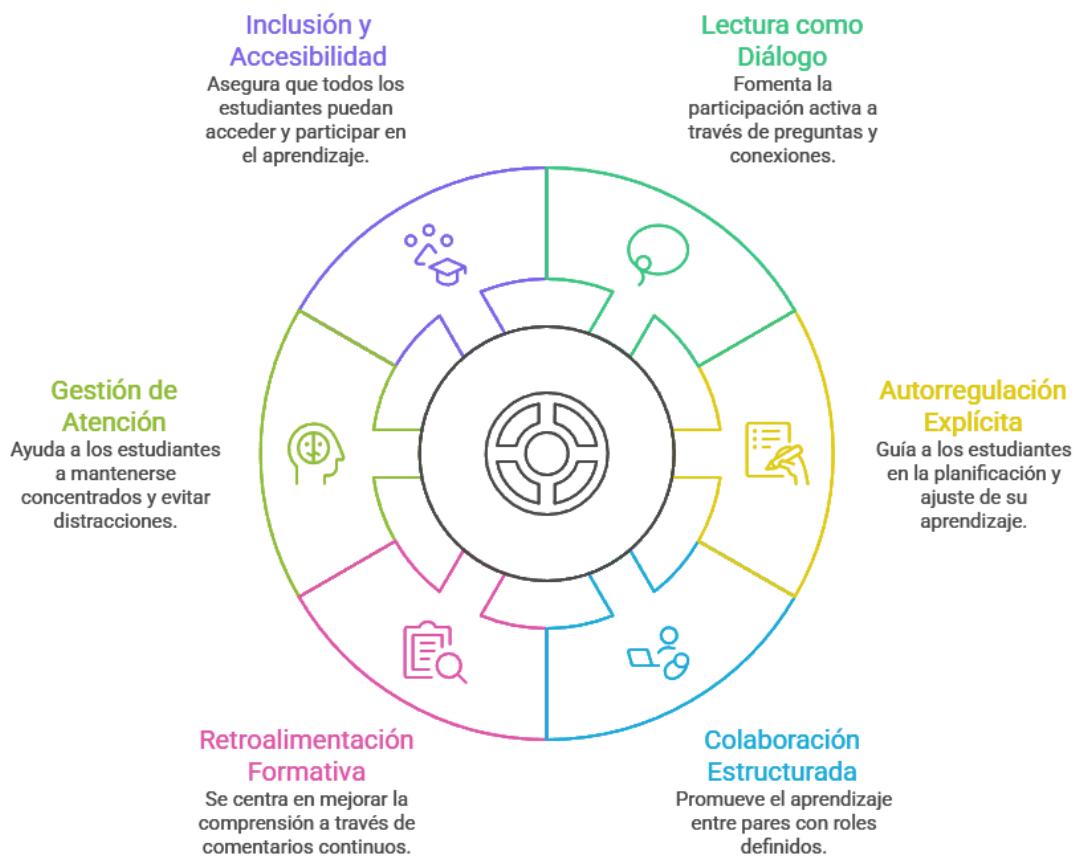
2.5.1 **Objetivo general**

Desarrollar la comprensión lectora profunda (literal, inferencial, crítica e intertextual) mediante un ciclo didáctico que combine lectura dialógica, autorregulación, tutoría entre pares, retroalimentación formativa y accesibilidad universal.

2.5.2 **Principios de diseño**

- **Lectura como diálogo:** preguntas abiertas, justificación y conexión (Cheng, X. et al., 2024).
- **Autorregulación explícita:** planificar–monitorear–ajustar (Cheng, G. et al., 2024).
- **Colaboración estructurada:** tutoría entre pares con roles claros (Flores et al., 2024).
- **Retroalimentación formativa:** centrada en procesos de comprensión (Hogan & Payne, 2024).
- **Gestión de atención y multitarea:** síntesis de idea principal y pausas (Haverkamp et al., 2024).
- **Inclusión y accesibilidad:** múltiples medios de acceso/expresión (Casierra et al., 2021; Lam et al., 2024; Sermier Dessemontet et al., 2024).
- **Decisiones informadas sobre soporte:** papel y digital con criterios (Li & Yan, 2024).

Principios de Diseño para Entornos de Aprendizaje Virtuales



Made with Napkin

2.5.3 Fases del ciclo LECTURA 360 (una secuencia de 2 a 4 sesiones)

Fase 1: Activación ecológica (10–15 min): El docente inicia con una “pregunta puente” conectada a la vida del estudiante (microsistema) y al contexto social/cultural (macrosistema). La idea es activar conocimientos previos sin convertirlo en charla superficial: se registra en una tabla “Lo que creo / Lo que sé / Lo que necesito confirmar”. Esta fase se inspira en la mirada ecológica del aprendizaje (Educación Básica II, 2019) y ayuda a construir propósito lector.

Fase 2: Contrato de atención y propósito (5 min): Se acuerda el propósito: comprender para explicar, debatir o resolver un problema. Se establece una regla concreta contra multitarea (por ejemplo, “modo avión” o “notificaciones fuera”) y se anuncia una

técnica de rescate: “si me distraigo, vuelvo a la última idea principal escrita”. La justificación se apoya en evidencia sobre multitarea y comprensión (Haverkamp et al., 2024).

Fase 3: Lectura en tramos con microdiálogo guiado (20–30 min): El texto se divide en tramos. Tras cada tramo, los estudiantes responden brevemente a tres prompts:

- a) **¿Qué dijo el texto?** (literal)
- b) **¿Qué quiso decir / qué se infiere?** (inferencial)
- c) **¿Qué prueba lo sostiene?** (evidencia textual)

Aquí se incorpora una lógica “interpretabilidad” inspirada en modelos de comprensión lectora que entrena evidencia (Guan et al., 2024), no para mecanizar la lectura, sino para enseñar a sostener afirmaciones con fragmentos relevantes.

Fase 4: Tutoría entre pares “explica y desafía” (20–25 min): Se forman parejas o tríos con roles rotativos: Tutor/a (explica), Verificador/a (pide evidencia), Conector/a (vincula con otro texto o experiencia). La tutoría entre pares, cuando es sistemática y con roles, favorece avances en comprensión (Flores et al., 2024). Esta fase hace visible el pensamiento y obliga a clarificar ideas.

Fase 5: Retroalimentación formativa en dos capas (10–15 min)

- **Capa docente:** feedback breve y procesual: “Tu inferencia es fuerte porque...; mejora si citas...; falta conectar con la idea principal”. Esto coincide con hallazgos sobre uso de feedback docente para promover comprensión (Hogan & Payne, 2024).
- **Capa metacognitiva:** cada estudiante completa un “semáforo de comprensión”: verde (entiendo), amarillo (dudas), rojo (no entiendo). Luego elige una estrategia de reparación: releer, resumir, preguntar, buscar significado, etc., alineado con la relevancia de estrategias en lectura en línea (Habók et al., 2024).

Fase 6: Producto disruptivo (25–40 min): En lugar de una prueba tradicional, se propone un producto auténtico:

- “Hilo argumentativo” (digital o en cartel) con tesis, evidencias y contraargumento.

- “Mapa de ideas principales” + evidencia textual.
- “Podcast corto” explicando el texto con citas.
- “Comparación de dos documentos” (si se trabaja con lectura multidocumento).

Esta fase se ajusta al soporte: si el texto es digital, el producto puede ser colaborativo; si es en papel, se puede trabajar en cuaderno y luego socializar. La decisión se fundamenta en la evidencia sobre soporte y comprensión (Li & Yan, 2024).

Fase 7: Inclusión y apoyos escalonados (durante todo el ciclo): Se implementan apoyos tipo “capas” (Tier 1 para todos, Tier 2 para quienes lo necesiten), coherentes con intervenciones alineadas a instrucción general en comprensión (Stevens et al., 2024).

Ejemplos:

- Glosario anticipado y lectura acompañada.
- Plantillas de resumen guiado.
- Lectura compartida o lectura en voz alta con pausas de predicción (especialmente útil en necesidades educativas específicas; ver evidencia sobre lectura compartida y estrategias instruccionales en estudiantes con discapacidad intelectual) (Sermier Dessemontet et al., 2024).
- Adaptaciones para discapacidad visual: formatos accesibles, lectores de pantalla, audio, contraste, navegación clara (Casierra et al., 2021).
- Para trastornos del lenguaje: tareas con apoyo semántico, reducción de carga de memoria, trabajo de vocabulario y estructura (Lam et al., 2024).

Fases de la Estrategia de Comprensión Lectora



2.6 ¿Por qué esta estrategia puede funcionar? Un argumento desde la evidencia

La eficacia potencial de LECTURA 360 se sostiene en una convergencia de hallazgos:

- Estrategias importan, especialmente en digital.** La relación entre uso de estrategias y comprensión en lectura en línea respalda la enseñanza explícita de planificación, resolución de problemas y apoyos (Habók et al., 2024).
- La síntesis de ideas principales es una herramienta contra la dispersión.** En contextos de multitarea mediática, prácticas de resumen de ideas principales pueden ayudar a sostener coherencia (Haverkamp et al., 2024).

- c) **La interacción social potencia la comprensión.** La tutoría entre pares, sostenida por diez años de evidencia aplicada, muestra contribución al desarrollo de comprensión (Flores et al., 2024).
- d) **El feedback docente orientado a procesos es clave.** Cuando la retroalimentación se usa para guiar cómo leer y cómo justificar, no solo para corregir respuestas, favorece el aprendizaje (Hogan & Payne, 2024).
- e) **La lectura dialógica mediada puede incrementar comprensión.** La lectura como conversación (incluso mediada por herramientas conversacionales) puede elevar la comprensión cuando se diseña con intencionalidad (Cheng, X. et al., 2024).
- f) **No hay “un soporte mágico”.** El soporte influye; por eso la estrategia decide con criterios y no con dogmas (Li & Yan, 2024).
- g) **La inclusión debe ser estructural.** La accesibilidad y los apoyos no se agregan al final: se diseñan desde el inicio (Casierra et al., 2021; Lam et al., 2024; Sermier Dessemontet et al., 2024).
- h) **La comprensión lectora se relaciona con condiciones socioeconómicas y tecnológicas.** La estrategia incorpora alternativas y equidad para no convertir la brecha digital en brecha de comprensión (Rico et al., 2024).

Estrategias de Lectura Efectivas



Made with Napkin

2.7 Precauciones éticas y rigor académico: usar evidencia sin forzarla

Una estrategia disruptiva debe evitar dos riesgos: el tecnosolucionismo (creer que una app “arregla” la lectura) y el activismo sin evaluación (hacer actividades “interesantes” sin evidencias de progreso). Por eso, LECTURA 360 propone monitoreo simple y frecuente: rúbricas de inferencia y evidencia, registro de estrategias usadas, y productos que exijan justificar.

También es importante filtrar críticamente las fuentes. Por ejemplo, un trabajo sobre estrategia de “pirámide narrativa” en estudiantes universitarios aparece como **retirado** en su publicación (Ali, 2021), lo que obliga a usarlo con cautela: su tema puede ser inspirador como práctica didáctica (organizar narrativa y síntesis), pero no conviene presentarlo como evidencia sólida de impacto. Esta honestidad fortalece el rigor del ensayo y evita basar propuestas en estudios con problemas de integridad editorial.

3 Conclusión

Una estrategia didáctica disruptiva para desarrollar la comprensión lectora no se define por “usar tecnología”, sino por transformar la arquitectura del aprendizaje: hacer que leer sea una práctica consciente, social, argumentada e inclusiva. La propuesta LECTURA 360 busca precisamente eso: integrar diálogo, tutoría entre pares,

autorregulación, retroalimentación y gestión de atención, con apoyos escalonados y accesibilidad universal, bajo una mirada ecológica del desarrollo.

En un mundo donde se lee entre pantallas, estímulos y desigualdades, la escuela necesita enseñar no solo a “responder preguntas”, sino a **pensar con textos**: a inferir, sostener con evidencia, comparar fuentes y reconocer cuándo no se entiende. Si el aula logra que el estudiante se convierta en lector estratégico y crítico —capaz de sostener una idea principal, justificarla y transferirla a nuevos contextos—, entonces la disrupción didáctica habrá cumplido su sentido más profundo: no sorprender, sino **potenciar la comprensión como herramienta de autonomía intelectual y participación social**.

Referencias

- Ali, N. A. S. (2021). WITHDRAWN: The impact of story pyramid strategy on university students' reading comprehension performance level. *Materials Today: Proceedings*. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2021.04.523>
- Casierra, C. M., Loor, M. N., Mejia, M. A., & Macías, M. Á. (2021). Inclusión: Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes con discapacidad visual en las universidades manabitas. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 1069-1078.
- Cheng, G., Zou, D., Xie, H., & Wang, F. L. (2024). Exploring differences in self-regulated learning strategy use between high- and low-performing students in introductory programming: An analysis of eye-tracking and retrospective think-aloud data from program comprehension. *Computers & Education*, 208, 104948. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104948>
- Cheng, X., Yin, L., Lin, C., Shi, Z., Zheng, H., Zhu, L., Liu, X., Chen, K., & Dong, R. (2024). Chatbot dialogic reading boosts comprehension for Chinese kindergarteners with higher language skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 240, 105842. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105842>
- Educación Básica II. (2019, mayo 3). Aportando con la psicología del desarrollo: Teoría ecológica: Urie Bronfenbrenner. <https://educacionbasicaii.blogspot.com/2019/05/teoria-ecologica-urie-bronfenbrenner.html>
- Flores, M., Ribosa, J., & Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice. Revista de Psicodidáctica (English ed.). <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003>
- Habók, A., Oo, T. Z., & Magyar, A. (2024). The effect of reading strategy use on online reading comprehension. *Helicon*, 10(2), e24281. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24281>

- Haverkamp, Y. E., Bråten, I., Latini, N., & Strømsø, H. I. (2024). Effects of media multitasking on the processing and comprehension of multiple documents: Does main idea summarization make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102271. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102271>
- Hogan, E., & Payne, B. (2024). A mixed methods study of teachers' use of feedback within middle school social studies classrooms to promote reading comprehension. *Learning and Instruction*, 92, 101938. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101938>
- Lam, J. H. Y., Leachman, M. A., & Pratt, A. S. (2024). A systematic review of factors that impact reading comprehension in children with developmental language disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 149, 104731. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104731>
- Li, Y., & Yan, L. (2024). Which reading comprehension is better? A meta-analysis of the effect of paper versus digital reading in recent 20 years. *Telematics and Informatics Reports*, 14, 100142. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100142>
- Rico, J. R., Peña, B., & Navarro, O. (2024). Holistic exploration of reading comprehension skills, technology and socioeconomic factors in Spanish teenagers. *Heliyon*, 10(12), e32637. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32637>
- Sermier Dessemondet, R., Geyer, M., Linder, A.-L., Atzemian, M., Martinet, C., Meuli, N., Audrin, C., & de Chambrier, A.-F. (2024). Effects of shared text reading for students with intellectual disability: A meta-analytical review of instructional strategies. *Educational Research Review*, 44, 100615. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100615>
- Stevens, E. A., Stewart, A., Vaughn, S., Lee, Y. R., Scammacca, N., & Swanson, E. (2024). The effects of a tier 2 reading comprehension intervention aligned to tier 1 instruction for fourth graders with inattention and reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 105, 101320. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101320>

Guan, B., Zhu, X., & Yuan, S. (2024). *A T5-based interpretable reading comprehension model with more accurate evidence training*. *Information Processing & Management*, 61(2), 103584. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2023.103584>