

Estrategias de comprensión lectora basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje para mejorar el rendimiento en Lengua y Literatura de estudiantes de 8.º de Educación General Básica con dificultades de aprendizaje.

Reading Comprehension Strategies Based on Universal Design for Learning to Improve Language and Literature Performance among Eighth-Grade General Basic Education Students with Learning Difficulties.

Vargas-Calderón, María Elena¹; Pinargote-Cedeño, Silvia Patricia²; Armijos-Gonzalez, Franklin Manuel³; Mora-Galdos, Nelly Marisol⁴; Marcillo-Chavez, Santa Lucia⁵

Recibido: 25/06/2026

Aceptado: 12/07/2026

Publicado: 31/07/2026

Cita: Vargas-Calderón, M. E., Pinargote-Cedeño, S. P., Armijos-Gonzalez, F. M., Mora-Galdos, N. M., & Marcillo-Chavez, S. L. (2026). Estrategias de comprensión lectora basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje para mejorar el rendimiento en Lengua y Literatura de estudiantes de 8.º de Educación General Básica con dificultades de aprendizaje. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 4(3), 119-137. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v4/n3/85>

Resumen

La comprensión lectora constituye un desafío para estudiantes con dificultades de aprendizaje, especialmente cuando la enseñanza ofrece rutas homogéneas de acceso y participación. Este estudio analizó estrategias de comprensión lectora basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje que pueden contribuir al rendimiento en Lengua y Literatura de estudiantes de 8.º de Educación General Básica. Se realizó una revisión documental cualitativa, descriptiva y analítica de 15 artículos publicados entre 2022 y 2026. Los hallazgos mostraron resultados favorables para la activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, inferencias, estructuras textuales, resumen y metacognición, mientras los apoyos auditivos, digitales y multimodales presentaron efectos variables según el perfil lector. Se concluyó que la flexibilidad propia del DUA resulta más pertinente cuando se articula con enseñanza explícita y apoyos ajustados a las necesidades del estudiante.

Palabras clave: comprensión lectora; Diseño Universal para el Aprendizaje; dificultades de aprendizaje; Lengua y Literatura; educación básica.

Abstract

Reading comprehension represents a challenge for students with learning difficulties, particularly when instruction provides homogeneous pathways for access and participation. This study analyzed reading comprehension strategies based on Universal Design for Learning that may contribute to Language and Literature performance among eighth-grade General Basic Education students. A qualitative, descriptive, and analytical documentary review of 15 articles published between 2022 and 2026 was conducted. Findings showed favorable outcomes for activating prior knowledge, identifying main ideas, making inferences, recognizing text structures, summarizing, and using metacognitive strategies, whereas auditory, digital, and multimodal supports produced variable effects according to students' reading profiles. The review concluded that UDL-based flexibility appears more meaningful when combined with explicit reading instruction and supports adapted to individual learning needs rather than through the indiscriminate addition of resources or alternative formats.

Keywords: reading comprehension; Universal Design for Learning; learning difficulties; Language and Literature; basic education.

¹ Escuela Fiscomisional Monseñor Antonio Cabri; Ecuador, Orellana; 0009-0000-6716-7903; malenavar1987@gmail.com

² Escuela Fiscomisional Monseñor Antonio Cabri; Ecuador, Orellana; 0009-0001-0356-0033; silviap.pinargote@docentes.educacion.edu.ec

³ Unidad Educativa Fiscomisional Juan Pablo II; Ecuador, Orellana; 0009-0005-0151-9001; franklinm.armijos@docentes.educacion.edu.ec

⁴ Unidad Educativa Fiscomisional Padre Miguel Gamboa; Ecuador, Orellana; 0009-0009-6135-755X; nelly.morag@docentes.educacion.edu.ec

⁵ Unidad Educativa Fiscomisional Juan Pablo II; Ecuador, Orellana; 0009-0003-6250-0086; santa.marcillo@docentes.educacion.edu.ec

1. Introducción

La comprensión lectora ocupa una posición central en el aprendizaje escolar porque permite al estudiante construir significado, relacionar información, elaborar inferencias y utilizar el contenido de los textos para aprender dentro y fuera del área lingüística; a medida que avanza la escolaridad, estas demandas aumentan y la lectura deja de estar vinculada únicamente con la identificación de información explícita para involucrar procesos de interpretación, valoración y autorregulación. La revisión realizada por Tonani y Chimenti (2023) muestra que, en estudiantes hispanohablantes de educación secundaria, las propuestas más frecuentes para fortalecer la comprensión combinan habilidades cognitivas y metacognitivas, especialmente la jerarquización de información, la elaboración de inferencias y la enseñanza explícita de estrategias. Este desafío adquiere particular relevancia durante la adolescencia, etapa en la que la relación con la lectura también se ve condicionada por el interés y las oportunidades de participación que ofrecen las actividades escolares; Webber et al. (2023) encuentran, al sintetizar 38 investigaciones, que la motivación lectora adolescente puede responder de manera distinta según el tipo de intervención, los recursos empleados y el grado en que estos conectan con las necesidades de los estudiantes.

Comprender un texto supone coordinar procesos que no funcionan de manera aislada, pues el reconocimiento de palabras, el dominio lingüístico, los conocimientos previos, la capacidad inferencial y la regulación de la propia lectura intervienen simultáneamente en la construcción del significado. Esta complejidad ayuda a explicar por qué estudiantes que aparentemente leen con fluidez pueden encontrar dificultades cuando deben identificar relaciones implícitas, distinguir ideas principales, interpretar información dispersa o justificar una respuesta a partir del texto. En adolescentes con y sin antecedentes de dificultades lingüísticas, Parker (2022) encuentra que componentes de la función ejecutiva relacionados con la inhibición aportan información adicional para comprender las diferencias en el desempeño lector, más allá del reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje. La enseñanza no puede reducirse, por tanto, a solicitar que el estudiante lea y conteste preguntas; Hall-Mills y Marante (2022) muestran que la instrucción explícita sobre la estructura de los textos expositivos alcanza efectos favorables en adolescentes con dificultades de aprendizaje o riesgo de fracaso lector, especialmente cuando las estrategias permiten reconocer cómo se organiza y relaciona la información.

Las dificultades de comprensión adquieren una dimensión educativa más amplia cuando comienzan a interferir con el acceso al currículo, dado que un estudiante puede experimentar obstáculos no solo al analizar textos literarios, sino también al comprender consignas, argumentaciones, explicaciones, vocabulario académico y materiales escritos utilizados en otras asignaturas. El problema resulta especialmente sensible en los cursos intermedios de la escolaridad, donde aumenta

la extensión y complejidad de los textos al mismo tiempo que se espera una mayor autonomía del lector. En una investigación desarrollada con 775 estudiantes de octavo grado, Capin et al. (2022) documentan que la calidad de la instrucción se relaciona positivamente con el conocimiento de contenidos y el desempeño en comprensión lectora, y advierten además que las características iniciales de los estudiantes modifican la manera en que responden a una intervención. Desde otra aproximación, Juhkam et al. (2023) encuentran, en estudiantes de tercer grado, que la enseñanza recíproca favorece la comprensión, con un efecto especialmente favorable entre estudiantes con dificultades de aprendizaje, y destacan el papel que adquiere la práctica sistemática de estrategias y el conocimiento metacognitivo durante el proceso lector. Estas evidencias respaldan una enseñanza que contemple la variabilidad existente dentro del aula en lugar de esperar que una única forma de trabajar con los textos produzca resultados equivalentes para todos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco desde el cual esa variabilidad puede incorporarse desde la planificación de la enseñanza, desplazando la atención desde las supuestas limitaciones del estudiante hacia las barreras que surgen cuando objetivos, materiales, actividades o evaluaciones admiten una sola manera de acceder al aprendizaje. Las directrices actualizadas de CAST (2024) organizan el DUA alrededor de oportunidades diversas para la participación, la representación y la acción y expresión, con una orientación dirigida al desarrollo de estudiantes capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Aplicado a la comprensión lectora, este planteamiento no supone disminuir la exigencia cognitiva del texto, sino diversificar los apoyos mediante los cuales el estudiante puede aproximarse a él, comprender su estructura, activar conocimientos, representar relaciones conceptuales o demostrar lo comprendido. Lambert et al. (2023) proponen precisamente superar una interpretación del DUA como lista rígida de adaptaciones y entenderlo como una forma de diseñar la enseñanza que responde continuamente a las necesidades de acceso de los estudiantes, una concepción especialmente pertinente cuando las diferencias lectoras requieren apoyos flexibles sin separar al alumno de las experiencias comunes de aprendizaje.

La convergencia entre comprensión lectora y DUA resulta visible cuando las estrategias tradicionales de lectura se incorporan dentro de ambientes que permiten distintas rutas de acceso, procesamiento y participación; anticipación del contenido, activación de conocimientos previos, modelado de inferencias, organizadores gráficos, lectura guiada, apoyos visuales, audio, preguntas graduadas, trabajo colaborativo o diferentes formas de expresar la interpretación pueden articularse sin convertir la clase en una sucesión de adaptaciones individuales. La revisión de El Boukhrissi y Brigui (2025), centrada específicamente en DUA y comprensión lectora, identifica siete estudios empíricos y señala resultados favorables cuando la flexibilidad en representación, participación y expresión se combina con apoyos

multimodales y tecnológicos, aunque sus autoras advierten que la implementación depende también de la formación docente y de las condiciones institucionales. Esta idea coincide con el estudio de Zhang et al. (2022), donde la consideración proactiva de la variabilidad del alumnado y el rediseño iterativo de las experiencias de aprendizaje se vinculan con mejoras en prácticas docentes alineadas con DUA y con una participación estudiantil más activa. La ventaja potencial del enfoque, entonces, no reside en emplear más recursos por sí mismos, sino en seleccionar apoyos que respondan a barreras concretas del proceso de comprensión.

En estudiantes de 8.º de Educación General Básica con dificultades de aprendizaje, esta articulación puede resultar particularmente pertinente porque las tareas de Lengua y Literatura exigen transitar entre diferentes tipos de textos, reconocer significados explícitos e implícitos, interpretar recursos lingüísticos, relacionar fragmentos, argumentar opiniones y comunicar lo comprendido, capacidades que pueden verse comprometidas cuando la enseñanza ofrece pocas alternativas para procesar la información. La evidencia disponible en población adolescente refuerza la utilidad de enseñar de manera explícita cómo abordar un texto: Tonani y Chimenti (2023) encuentran que las intervenciones iberoamericanas revisadas recurren con frecuencia a estrategias de inferencia, jerarquización y metacognición, mientras Hall-Mills y Marante (2022) documentan resultados de magnitud media a grande para la enseñanza de estructuras textuales en adolescentes con dificultades lectoras. El DUA puede aportar a estas prácticas una arquitectura didáctica más flexible, en la que la estrategia de comprensión continúa siendo enseñada de manera explícita, pero el acceso a las instrucciones, los textos, los apoyos y las formas de respuesta se diversifica de acuerdo con las barreras presentes en el grupo. Esta combinación mantiene expectativas académicas comunes y, al mismo tiempo, evita que la dificultad para acceder a una modalidad específica de enseñanza se convierta automáticamente en dificultad para aprender.

Pese a este potencial, la literatura aconseja evitar una lectura determinista según la cual incorporar principios del DUA garantiza por sí mismo una mejora del rendimiento académico. La revisión sistemática de Zhang et al. (2024), que analiza 32 estudios desarrollados en contextos preK-12, identifica problemas de implementación relacionados con la correspondencia poco explícita entre las actividades evaluadas y los puntos de verificación del DUA, una cobertura desigual de sus principios y una limitada fundamentación de algunas decisiones de diseño; por ello, los autores reclaman investigaciones que documenten con mayor precisión qué componentes se aplican y mediante qué mecanismos pueden influir en los resultados. Thomas et al. (2023) también reconocen posibilidades para integrar el DUA dentro de sistemas de apoyo dirigidos a la diversidad, pero encuentran barreras prácticas para su implementación. A esto se suma que Tonani y Chimenti (2023) detectan un número limitado de intervenciones de comprensión desarrolladas con estudiantes hispanohablantes de secundaria y señalan la

necesidad de fortalecer investigaciones que vinculen explícitamente la enseñanza de la lectura con los contenidos curriculares; queda así un espacio relevante para examinar estrategias que articulen comprensión lectora, DUA, dificultades de aprendizaje y rendimiento dentro de Lengua y Literatura, especialmente en contextos escolares latinoamericanos.

Abordar este problema desde una revisión de la evidencia permite reunir aportes que con frecuencia aparecen separados: por una parte, investigaciones que explican qué estrategias favorecen la comprensión y qué dificultades experimentan los lectores adolescentes; por otra, estudios que examinan el DUA como marco para anticipar barreras y diversificar las oportunidades de aprendizaje. La pertinencia del análisis reside en establecer qué estrategias pueden integrarse de forma coherente con los principios del DUA sin diluir la enseñanza explícita de la comprensión ni atribuir al enfoque efectos que la evidencia todavía no permite generalizar, una precaución consistente con las observaciones de Zhang et al. (2024) y con los resultados específicos sobre lectura sintetizados por El Boukhrissi y Brigui (2025). En función de esta necesidad, el presente estudio tiene como objetivo analizar las estrategias de comprensión lectora basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje que pueden contribuir a mejorar el rendimiento en Lengua y Literatura de estudiantes de 8.º de Educación General Básica con dificultades de aprendizaje, considerando la evidencia disponible sobre sus fundamentos, formas de aplicación, beneficios documentados y limitaciones para su implementación en contextos educativos inclusivos.

2. Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló mediante una revisión documental de enfoque cualitativo, descriptivo y analítico, orientada a examinar la producción científica relacionada con las estrategias de comprensión lectora basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su aporte al rendimiento en Lengua y Literatura de estudiantes de Educación General Básica con dificultades de aprendizaje. La revisión se organizó alrededor de tres ejes articulados con el objetivo del trabajo: estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora, aplicación de los principios del DUA en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y respuestas educativas dirigidas a estudiantes que presentan dificultades para acceder, procesar o comprender información escrita. Aunque el estudio no se clasificó como revisión sistemática, la organización y documentación del proceso tomaron como referencia criterios de transparencia propuestos por Page et al. (2021), particularmente en lo relativo a la identificación de fuentes, definición de criterios de elegibilidad y trazabilidad de la selección documental. El análisis se concentró en investigaciones educativas capaces de aportar evidencia sobre estrategias, recursos, apoyos y formas de intervención relacionadas directamente con los componentes centrales del problema.

La estrategia de búsqueda se estructuró para localizar artículos científicos publicados desde 2021 hasta 2026, utilizando Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc y Dialnet por su cobertura de investigación educativa internacional e iberoamericana; Google Scholar se contempló únicamente como recurso complementario para rastrear documentos y verificar fuentes localizadas previamente. Se consideraron publicaciones en español, inglés y portugués, combinando términos libres y descriptores relacionados con *Universal Design for Learning*, comprensión lectora, estrategias de lectura, dificultades de aprendizaje y educación secundaria o básica superior. La cadena principal en español se formuló como: (“Diseño Universal para el Aprendizaje” OR DUA) AND (“comprensión lectora” OR “estrategias de lectura”) AND (“dificultades de aprendizaje” OR “necesidades educativas”) AND (“educación básica” OR “educación secundaria” OR “octavo grado”); en inglés se empleó: (“Universal Design for Learning” OR UDL) AND (“reading comprehension” OR “reading strategies”) AND (“learning difficulties” OR “learning disabilities”) AND (“middle school” OR “eighth grade” OR “secondary education”). Para ampliar la recuperación se definió además (“Universal Design for Learning” OR UDL OR “inclusive education”) AND (“reading comprehension” OR literacy OR “reading instruction”) AND (adolescen* OR “middle school” OR secondary), mientras que la búsqueda centrada en la población utilizó (“reading comprehension” AND “learning disabilities”) AND (“eighth grade” OR “grade 8” OR adolescen*) AND (UDL OR “Universal Design for Learning”). La descripción de bases, términos y combinaciones booleanas se realizó procurando que la búsqueda pudiera ser reproducida, siguiendo la recomendación de Rethlefsen et al. (2021) de documentar de manera suficientemente explícita las fuentes de información y estrategias utilizadas en los procesos de revisión y tipos de revisión relacionados. La selección documental se delimitó mediante criterios definidos antes del análisis: se consideraron artículos científicos revisados por pares, publicados dentro del periodo establecido, con texto completo disponible y datos bibliográficos verificables, escritos en español, inglés o portugués y relacionados de manera directa con DUA, comprensión lectora, estrategias de lectura, dificultades de aprendizaje o intervenciones desarrolladas con adolescentes y estudiantes de niveles equivalentes a Educación General Básica Superior. También se admitieron investigaciones que, aun sin concentrarse exclusivamente en 8.º de EGB, aportaran evidencia transferible a ese nivel por trabajar con educación secundaria inferior, *middle school* o grupos etarios próximos. Se excluyeron documentos duplicados, editoriales, ensayos de opinión, resúmenes de congresos sin texto completo, estudios anteriores a 2021, trabajos centrados únicamente en alfabetización inicial sin analizar comprensión lectora y publicaciones cuya población o intervención no guardara relación suficiente con el objetivo planteado. El procedimiento de depuración contempló la revisión inicial de títulos y resúmenes, seguida por la lectura del texto completo de los documentos potencialmente pertinentes; antes de

incorporar cada estudio a la matriz se comprobó la correspondencia entre autores, año, título, revista y DOI o URL oficial, evitando conservar referencias cuya existencia o contenido no pudiera verificarse documentalmente.

La información seleccionada se organizó mediante una matriz documental diseñada para mantener la trazabilidad entre cada publicación y los ejes del estudio, en la que se registraron autoría, año, país o contexto, título, revista, fuente de recuperación, DOI o URL, objetivo, diseño metodológico, población o muestra y principales resultados; a estos campos se añadieron categorías específicas sobre principio o componente del DUA abordado, estrategia de comprensión lectora empleada, tipo de dificultad de aprendizaje considerada, recursos o apoyos utilizados, habilidades lectoras trabajadas, indicadores de rendimiento en Lengua y Literatura, limitaciones reportadas y aporte de cada estudio al objetivo de la revisión. La extracción se orientó a identificar cómo se relacionaban las múltiples formas de representación, participación, acción y expresión con estrategias como inferencia, identificación de ideas principales, organización de información, activación de conocimientos previos, metacognición, lectura guiada y empleo de apoyos multimodales. Los hallazgos se agruparon posteriormente por afinidad temática y se contrastaron para reconocer convergencias, diferencias en las formas de intervención, resultados heterogéneos y vacíos de conocimiento; esta organización proporcionó la base documental para la presentación de los resultados y para el posterior contraste crítico de la evidencia en la discusión.

3. Resultados

3.1. Caracterización de los contenidos bibliográficos

La matriz documental quedó integrada por 15 artículos publicados entre 2022 y 2026, todos clasificados con pertinencia alta o muy alta respecto al objetivo de la revisión. La mayor concentración temporal se registró en 2023, con seis publicaciones (40,0 %), seguida de 2022 con cinco (33,3 %), 2024 con tres (20,0 %) y 2026 con una (6,7 %); no se incorporaron artículos de 2021 ni 2025 entre los documentos finalmente seleccionados. El inglés predominó ampliamente, con 14 estudios (93,3 %), mientras que un artículo fue publicado en español (6,7 %), correspondiente a una investigación desarrollada en Colombia. La recuperación y comprobación documental incluyó registros procedentes de ERIC, SciELO/Redalyc y PubMed Central, además de plataformas editoriales como SpringerLink, SAGE, Wiley, Frontiers, Taylor & Francis y Cambridge University Press.

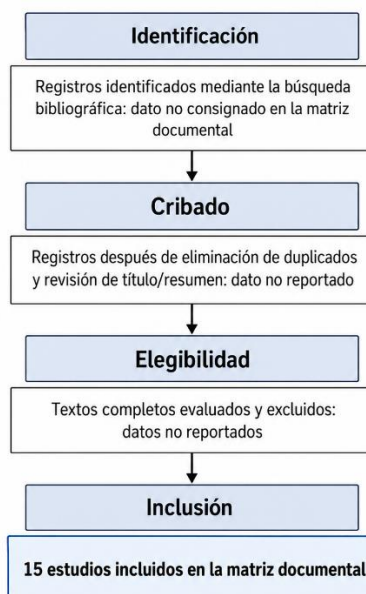
La distribución geográfica mostró una producción diversa, aunque con mayor presencia de contextos anglosajones. Cuatro estudios correspondieron a Estados Unidos, dos se desarrollaron en Turquía y se identificó una investigación respectivamente en Colombia, Canadá, Australia y Taiwán; otros cuatro trabajos sintetizaron evidencia internacional o procedente principalmente de países de habla inglesa, mientras que en un estudio de educación secundaria el país no quedó

reportado en el registro analizado. Varias muestras mantuvieron una correspondencia próxima con la población de interés: Barnes et al. (2024) trabajaron con estudiantes de 6.º a 8.º grado, Richmond et al. (2024) siguieron perfiles lectores hasta 7.º y 8.º, y Chen et al. (2026) incluyeron escolares de 7.º a 9.º grado. A estos estudios se añadieron investigaciones con adolescentes de edades o niveles educativos próximos, lo que permitió disponer de evidencia aplicable al tránsito por Educación General Básica Superior.

Los diseños metodológicos fueron heterogéneos. Cuatro artículos correspondieron a síntesis de evidencia mediante revisión sistemática o metaanálisis, mientras que los once restantes utilizaron diseños experimentales, cuasiexperimentales, aleatorizados, de caso único, correlacionales o longitudinales. Las muestras oscilaron desde dos participantes en el estudio de Sulaimon y Schaefer (2023) hasta 23.800 estudiantes en el análisis longitudinal de Richmond et al. (2024), variación que reflejó diferencias considerables en alcance y propósito entre los trabajos. El proceso documental registrado en la matriz permitió confirmar 15 estudios finales, pero no consignó el número total de registros recuperados inicialmente ni las cantidades correspondientes a duplicados, cribado o evaluación de textos completos; por esta razón, esos valores no se cuantificaron en los resultados ni se incorporaron de manera ficticia al flujo documental. La Imagen 1 representó esta trazabilidad utilizando únicamente la información disponible, mientras que la Tabla 1 sintetizó las características centrales de los artículos incluidos.

Imagen 1.

Diagrama de flujo académico del proceso de búsqueda y selección documental



3.2. Estrategias de comprensión lectora y modalidades de apoyo identificadas

Las estrategias de comprensión se organizaron alrededor de la enseñanza explícita de procedimientos para construir significado, activar conocimientos previos, identificar información relevante, elaborar inferencias y controlar el propio proceso lector. El metaanálisis de Filderman et al. (2022) registró un efecto global favorable de las intervenciones sobre la comprensión ($g = 0,59$) y mostró efectos superiores cuando se incorporaban conocimientos previos y estrategias de comprensión; una tendencia compatible apareció en Sanir et al. (2023), donde las estrategias y los conocimientos previos mediaron la relación entre motivación intrínseca y comprensión tanto en estudiantes con dificultades de aprendizaje como en sus pares sin estas dificultades. La intervención realizada por Galeano-Sánchez y Ochoa-Angrino (2022) añadió evidencia en español: el subrayado, el resumen, la formulación de preguntas y el trabajo con la estructura argumentativa produjeron diferencias favorables en la comprensión de textos argumentativos, con una incidencia especialmente visible del resumen y el subrayado.

La combinación de estrategias mostró resultados más matizados que la simple acumulación de actividades. Peng et al. (2024), al comparar intervenciones mediante un metaanálisis de red bayesiano, encontraron que incrementar el número de estrategias no produjo necesariamente mejores resultados y que ninguna técnica aislada se situó como superior en todas las condiciones; la combinación de identificación de la idea principal, estructura textual y recuento presentó ventajas relativas dentro de la evidencia analizada. Algo similar se observó en intervenciones multicomponente: Solis et al. (2022) combinaron estudio de palabras, vocabulario, comprensión, lectura estratégica colaborativa, elaboración de resúmenes y discusión, mientras que Archibald et al. (2023) trabajaron habilidades lectoras junto con razonamiento y registraron mejoras en varios indicadores. Los relatos y actividades electrónicas colaborativas utilizados por Özer Şanal y Erdem (2023) también se asociaron con progresos en velocidad, precisión y comprensión en adolescentes con dificultades de aprendizaje.

Un segundo grupo de trabajos se concentró en modalidades alternativas de acceso al contenido escrito. Knoop-van Campen et al. (2022) observaron que el apoyo de audio modificó la atención y la estrategia de lectura de estudiantes con dislexia, aunque no mejoró su desempeño en comprensión; Sulaimon y Schaefer (2023), en cambio, registraron aumentos en los puntajes de comprensión de dos estudiantes cuando utilizaron texto a voz. La evidencia más reciente mostró diferencias según el perfil lector: Chen et al. (2026) encontraron mejoras de comprensión con texto a voz entre estudiantes con dificultades asociadas a TDAH, una reducción del tiempo y esfuerzo lector sin pérdida de comprensión entre participantes con dislexia y ausencia de beneficios para los lectores típicos. Estas modalidades constituyeron apoyos compatibles con la diversificación de la representación propuesta por el

DUA, aunque los estudios no las presentaron como aplicaciones integrales de dicho marco.

3.3. Efectos sobre la comprensión y variabilidad del rendimiento lector

Los resultados globales de las investigaciones revisadas mostraron una tendencia favorable hacia las intervenciones dirigidas específicamente a la comprensión, pero la magnitud y la naturaleza de los efectos variaron de acuerdo con las características de los estudiantes y de la intervención. Además del efecto de $g = 0,59$ informado por Filderman et al. (2022), el metaanálisis de Sohn et al. (2023) obtuvo un efecto global moderado de $g = 0,63$ en adolescentes con dificultades lectoras; sus resultados también mostraron que variables relacionadas con la implementación y la medición modificaron el tamaño de los efectos. En una población directamente próxima a 8.º grado, Barnes et al. (2024) hallaron que la intervención de comprensión inferencial impartida por tutor superó tanto a la enseñanza habitual ($g = 0,40$) como a la modalidad computarizada ($g = 0,30$) en las inferencias específicamente enseñadas.

La matriz también mostró que el desempeño en comprensión no dependió de una sola habilidad lectora. La revisión de Washburn (2022) indicó que la fluidez oral ofrecía información sobre el perfil del adolescente, aunque no bastaba por sí sola para determinar sus necesidades instruccionales ni representar integralmente su progreso en comprensión. Solis et al. (2022) encontraron que una mayor fluidez inicial en lectura de palabras predijo mejores resultados posteriores de comprensión, mientras que Sanir et al. (2023) no identificaron un efecto mediador equivalente de la fluidez entre motivación y comprensión, relación que sí apareció para las estrategias y los conocimientos previos. Los hallazgos ubicaron así la comprensión dentro de un perfil compuesto por habilidades de diferente naturaleza, en lugar de presentarla como consecuencia directa de una medida única.

La heterogeneidad entre estudiantes quedó especialmente reflejada en los estudios que diferenciaron perfiles lectores. Richmond et al. (2024) identificaron perfiles con dificultades en habilidades de palabra, comprensión o ambas, y observaron que los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje presentaron configuraciones de desempeño más bajas y relativamente estables durante su avance hacia 7.º y 8.º grado. Los resultados de Chen et al. (2026) reforzaron esa variabilidad al mostrar respuestas distintas al mismo recurso tecnológico según se tratara de dislexia, dificultades relacionadas con TDAH o desarrollo lector típico; a su vez, Barnes et al. (2024) encontraron que los efectos de la intervención inferencial variaron de acuerdo con la habilidad inicial para leer palabras. Los indicadores de la matriz abarcaron comprensión general, inferencias, precisión, velocidad, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias metacognitivas y esfuerzo lector, sin que el rendimiento quedara reducido a una sola dimensión.

3.4. Articulación con el DUA, condiciones de implementación y vacíos documentales

La relación directa entre DUA y comprensión lectora fue considerablemente menor que la cantidad de estudios centrados en intervenciones lectoras. De los 15 papers analizados, solamente uno (6,7 %) examinó el DUA de manera explícita, mientras que los 14 restantes (93,3 %) evaluaron estrategias, modalidades o condiciones compatibles con algunos de sus principios sin implementar el marco de forma integral. En el estudio de Chen et al. (2023), los docentes de secundaria mostraron actitudes generalmente positivas hacia el DUA, aunque también se registraron preocupaciones prácticas y concepciones instruccionales poco flexibles que podían condicionar su aplicación. El resto de la evidencia aportó componentes aprovechables para una planificación inclusiva —texto a voz, audio, material digital, colaboración, tutoría, enseñanza explícita, combinaciones de estrategias y diferenciación según perfiles—, pero dichos recursos fueron estudiados principalmente desde el rendimiento lector y no como parte de diseños DUA completos.

Las divergencias fueron visibles sobre todo en las intervenciones tecnológicas. Mientras Sulaimon y Schaefer (2023) encontraron mejoras con texto a voz, Knoop-van Campen et al. (2022) no observaron una ganancia equivalente en comprensión al incorporar audio; Chen et al. (2026) mostraron que el efecto cambiaba según la dificultad presentada y Barnes et al. (2024) registraron mejores resultados con tutoría que con una intervención computarizada para la enseñanza de inferencias. La misma falta de uniformidad apareció entre las estrategias: Peng et al. (2024) no identificaron una técnica universalmente superior, aunque algunas combinaciones alcanzaron ventajas comparativas.

El corpus presentó además tres vacíos documentales visibles. Primero, la producción latinoamericana fue limitada, puesto que solo uno de los 15 estudios quedó registrado en español y correspondió a Colombia; segundo, pese a la presencia de varias muestras próximas a 8.º grado, ningún registro examinó simultáneamente DUA, comprensión lectora, dificultades de aprendizaje y rendimiento curricular en Lengua y Literatura de estudiantes de 8.º de EGB como conjunto de variables. Los resultados se concentraron en indicadores específicos de lectura —comprensión, inferencias, fluidez, precisión, velocidad, vocabulario, estrategias y esfuerzo lector— y no en una medida integrada de desempeño académico dentro de la asignatura Lengua y Literatura. Estos rasgos delimitaron el alcance de la evidencia disponible y dejaron diferenciadas las áreas que posteriormente podían ser contrastadas en la discusión.

Tabla 1.
Síntesis compacta de los estudios incluidos en la matriz documental

Autor(es) y año	País / contexto	Diseño	Población / muestra	Eje principal	Estrategia o apoyo	Hallazgo principal
Filderman et al. (2022)	Internacional, 3.º–12.º	Metaanálisis y metarregresión	64 estudios	Comprensión en lectores con dificultades	Conocimientos previos y estrategias	Efecto global $g = 0,59$; los componentes estratégicos y conocimientos previos se asociaron con mayores efectos.
Washburn (2022)	Internacional, 6.º–12.º	Revisión sistemática	23 estudios	Fluidez y comprensión	Evaluación de fluidez oral	La fluidez aportó información útil, pero no bastó para determinar las necesidades de comprensión.
Knoop-van Campen et al. (2022)	Secundaria	Experimental con seguimiento ocular	21 con dislexia y 22 sin dislexia	Comprensión y dislexia	Apoyo de audio	El audio modificó la estrategia y el tiempo de lectura sin mejorar la comprensión.
Solis et al. (2022)	Estados Unidos	Análisis secundario de ECA	340 estudiantes de 9.º–10.º	Perfil inicial y comprensión	Intervención multicomponente	La fluidez inicial predijo comprensión posterior; no se observaron efectos uniformes del tratamiento.
Galeano- Sánchez y Ochoa- Angrino (2022)	Colombia	Cuasiexperimental	59 estudiantes de 7.º	Textos argumentativos	Subrayado, resumen, preguntas y estructura textual	La intervención favoreció la comprensión; resumen y subrayado mostraron especial incidencia.
Özer Şanal y Erdem (2023)	Turquía	Caso único	3 adolescentes	Dificultades de aprendizaje	Cuentos y actividades digitales colaborativas	Mejoraron velocidad, precisión y comprensión lectora.
Sanir et al. (2023)	Turquía	Mediación multigrupo	226 estudiantes	Motivación y comprensión	Estrategias y conocimientos previos	Estrategias y conocimientos previos mediaron la relación entre motivación y comprensión.
Archibald et al. (2023)	Canadá	Aleatorizado cruzado	20 estudiantes	Habilidades y razonamiento	Dos programas lectores complementarios	Se registraron mejoras en varias habilidades y posibles efectos aditivos al combinar enfoques.
Sohn et al. (2023)	Internacional, 6.º–12.º	Metaanálisis	37 estudios; 97 efectos	Intervenciones en adolescentes	Estrategias de comprensión diversas	Efecto global moderado $g = 0,63$; la implementación moderó los resultados.
Chen et al. (2023)	Australia	Transversal correlacional	120 docentes	DUA en secundaria	Actitudes e implementación docente	Predominaron actitudes positivas, junto con preocupaciones prácticas y cierta rigidez instruccional.
Sulaimon y Schaefer (2023)	Estados Unidos	Caso único A-B-A- B	2 estudiantes	Comprensión y accesibilidad	Texto a voz	Los puntajes de comprensión aumentaron durante el uso de la herramienta.
Peng et al. (2024)	Principalmente países angloparlantes	Metaanálisis de red	52 estudios	Estrategias de comprensión	Idea principal, estructura textual, recuento y otras	Más estrategias no implicaron mejores resultados; algunas combinaciones fueron comparativamente favorables.

Barnes et al. (2024)	Estados Unidos	Ensayo controlado aleatorizado	145 estudiantes de 6.º–8.º	Comprensión inferencial	Tutoría y modalidad computarizada	La tutoría superó a enseñanza habitual (g = 0,40) y modalidad computarizada (g = 0,30).
Richmond et al. (2024)	Estados Unidos	Perfiles latentes longitudinales	23.800 estudiantes	Perfiles lectores	Caracterización de habilidades	Los perfiles con dificultades específicas fueron más bajos y relativamente estables hasta 8.º grado.
Chen et al. (2026)	Taiwán	Factorial mixto con seguimiento ocular	47 estudiantes de 7.º–9.º	Comprensión y accesibilidad	Texto a voz	Los efectos variaron por perfil: beneficio en dificultades asociadas a TDAH, menor esfuerzo en dislexia y ausencia de beneficio en lectores típicos.

4. Discusión

La evidencia reunida permite interpretar que la mejora de la comprensión lectora en estudiantes con dificultades de aprendizaje depende menos de acumular recursos o estrategias que de seleccionar apoyos ajustados al proceso lector que necesita fortalecerse, especialmente cuando se combinan enseñanza explícita, activación de conocimientos previos, inferencias, organización de información y oportunidades diferenciadas para trabajar con el texto. Esta lectura coincide con Magableh y Abdullah (2021), quienes encontraron que una enseñanza diferenciada mediante agrupamientos, tareas graduadas, materiales modificados y textos de distintos niveles produjo mejores resultados de comprensión que una modalidad uniforme en estudiantes de secundaria; la proximidad conceptual con el DUA reside precisamente en abandonar una respuesta idéntica para todo el grupo sin reducir los objetivos de aprendizaje. En un contexto latinoamericano, Córdova Aguilar et al. (2024) documentaron mejoras en procesos cognitivos de estudiantes de secundaria después de aplicar técnicas pedagógicas de literacidad orientadas a fortalecer la comprensión literal, inferencial y crítica, de modo que la convergencia entre ambos trabajos y los hallazgos de esta revisión respalda una enseñanza de la comprensión donde la diversidad de procedimientos se vincule con propósitos lectores concretos y no con una diversificación meramente formal de las actividades.

La metacognición adquiere un lugar particularmente relevante porque buena parte de las estrategias identificadas —resumir, formular preguntas, controlar la comprensión, relacionar conocimientos previos o reconocer cuándo una lectura deja de ser comprensible— exige que el estudiante participe activamente en la regulación de su proceso lector.

Ares Ferreirós et al. (2024) observaron, en estudiantes de tercer grado de educación primaria, que una intervención metacognitiva basada en facilitación de la planificación favoreció la conciencia lectora y el procesamiento simultáneo en estudiantes que presentaban debilidades cognitivas relacionadas con la comprensión, resultado que aporta una explicación plausible para la utilidad de los

apoyos estratégicos encontrados en la matriz: el beneficio no procede únicamente de disponer de una técnica, sino de aprender cuándo, cómo y para qué emplearla. Esta interpretación puede vincularse con el DUA sin asumir que cualquier apoyo multimodal constituye por sí mismo una aplicación del modelo; la revisión europea de Ewe y Galvin (2023) señala que el marco busca anticipar la variabilidad mediante múltiples oportunidades de compromiso, representación y acción o expresión, pero también revela una base empírica todavía limitada dentro de los niveles escolares formales. Así, integrar lectura guiada, organizadores, apoyos auditivos, modelado, colaboración o alternativas de respuesta resulta coherente con el DUA cuando esas opciones responden a barreras identificables y permanecen articuladas con una meta común de comprensión.

La heterogeneidad observada en los efectos de los apoyos tecnológicos y de las intervenciones multicomponente también impide tratar las dificultades lectoras como una condición uniforme. Algunos estudiantes pueden necesitar mayor apoyo en decodificación o fluidez, otros en vocabulario, inferencias, integración de información o autorregulación, y una misma herramienta puede modificar el acceso al texto sin producir idénticos resultados entre perfiles distintos. Esta interpretación encuentra respaldo en Middleton et al. (2024), quienes siguieron durante dos años a 186 estudiantes de educación primaria con dislexia y registraron progresos tanto en aprendices de inglés como en estudiantes con mayor dominio del idioma, aunque sus perfiles iniciales presentaban diferencias; el resultado refuerza la conveniencia de sostener apoyos sobre componentes lingüísticos y lectores diversos en lugar de concentrarse en una única dificultad. La síntesis de Dille et al. (2025) añade un matiz importante al mostrar que la evidencia disponible sobre intervenciones lectoras estivales destinadas a estudiantes de secundaria con riesgo o dificultades lectoras continúa siendo reducida y metodológicamente diversa, circunstancia que limita la posibilidad de generalizar una combinación específica de estrategias. El DUA puede ofrecer una estructura útil para organizar esa diversidad, pero su aporte pedagógico depende de que las alternativas de acceso y participación se acompañen de instrucción explícita y seguimiento del desempeño lector, evitando identificar flexibilidad con ausencia de estructura.

Las implicaciones para Lengua y Literatura se sitúan, por tanto, en diseñar experiencias en las que todos los estudiantes trabajen hacia objetivos compartidos de comprensión mientras disponen de rutas distintas para acceder al texto, procesar información y expresar lo comprendido, con apoyos que puedan intensificarse o retirarse según el progreso observado. La revisión reciente de Soto-Gutiérrez y Copaja-Arocutipa (2026) caracteriza la comprensión lectora en secundaria como un proceso multidimensional en el que intervienen estrategias didácticas, metodologías activas, recursos digitales y mediación docente, una descripción que coincide con la necesidad de superar prácticas centradas exclusivamente en responder cuestionarios después de leer. Aun así, el corpus analizado en el presente estudio

mostró una limitación significativa: la evidencia directa que integraba simultáneamente DUA y comprensión lectora fue escasa, la representación latinoamericana resultó reducida y no se localizaron estudios que reunieran específicamente estudiantes de 8.º de EGB con dificultades de aprendizaje, estrategias de comprensión diseñadas bajo DUA y rendimiento en Lengua y Literatura. Esta brecha delimita el alcance de las conclusiones y plantea la necesidad de estudios escolares aplicados, preferentemente con diseños cuasiexperimentales o experimentales y seguimiento suficiente, que comparen estrategias concretas, documenten con precisión los componentes del DUA implementados y evalúen tanto habilidades lectoras específicas como su transferencia al desempeño curricular.

5. Conclusiones

El análisis documental permitió identificar que las estrategias de comprensión lectora compatibles con el Diseño Universal para el Aprendizaje pueden aportar al rendimiento en Lengua y Literatura cuando la flexibilidad didáctica se combina con una enseñanza explícita de los procesos que intervienen en la construcción del significado. La evidencia revisada mostró especial consistencia alrededor de la activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, elaboración de inferencias, reconocimiento de estructuras textuales, resumen, formulación de preguntas y regulación metacognitiva, mientras que los apoyos auditivos, digitales, colaborativos y las diferentes modalidades de acceso al texto presentaron resultados más variables según las características del estudiante. Esta heterogeneidad refuerza la pertinencia de una planificación que no establezca una única ruta para comprender, pero tampoco convierta la diversificación en una suma indiscriminada de recursos; para estudiantes con dificultades de aprendizaje, la selección de apoyos requiere considerar su perfil lector y conservar objetivos curriculares comunes que permitan avanzar desde el acceso al texto hacia una comprensión cada vez más autónoma.

El alcance de estos hallazgos está condicionado por la diversidad metodológica del corpus, la limitada presencia de investigaciones latinoamericanas y, especialmente, por la escasez de estudios que hayan evaluado de forma conjunta el DUA, las dificultades de aprendizaje y la comprensión lectora dentro de la asignatura Lengua y Literatura en 8.º de Educación General Básica. La evidencia disponible respalda la pertinencia pedagógica de articular estrategias lectoras explícitas con múltiples formas de representación, participación y expresión, aunque todavía no permite atribuir a esa integración un efecto uniforme sobre el rendimiento académico. Se requiere, por ello, ampliar la investigación aplicada en contextos escolares próximos a la población estudiada, documentando qué apoyos se utilizan, para qué barreras se diseñan y cómo evoluciona la comprensión después de su implementación; esta orientación permitiría establecer con mayor precisión qué configuraciones del DUA

ofrecen mejores condiciones para responder a la variabilidad lectora sin disminuir la complejidad de los aprendizajes esperados.

CONFLICTO DE INTERESES

Indicar si existen intereses particulares por parte de los autores o de la entidad científica que pudiesen afectar directa o indirectamente a los resultados. Caso contrario de no existir conflictos ubicar **“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”**.

Referencias Bibliográficas

- Archibald, L. M. D., Davison, C., Kuiack, A., Doytchinova, S., King, C., Shore-Reid, D., Cook, P., & Vollebregt, M. (2023). Comparing community-based reading interventions for middle school children with learning disabilities: Possible order effects when emphasizing skills or reasoning. *Frontiers in Education*, 8, 1104945. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1104945>
- Ares Ferreirós, M., Alfonso Gil, S., Rodríguez Enríquez, M., Conde Rodríguez, Á., & Deaño Deaño, M. (2024). Improvement in simultaneous processing through metacognitive instruction. *Frontiers in Education*, 9, 1346739. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1346739>
- Barnes, M. A., Clemens, N. H., Simmons, D., Hall, C., Fogarty, M., Martinez-Lincoln, A., Vaughn, S., Simmons, L., Fall, A.-M., & Roberts, G. (2024). A randomized controlled trial of tutor- and computer-delivered inferential comprehension interventions for middle school students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 28(4), 411–440. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2331517>
- Capin, P., Roberts, G., Clemens, N. H., & Vaughn, S. (2022). When treatment adherence matters: Interactions among treatment adherence, instructional quality, and student characteristics on reading outcomes. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 753–774. <https://doi.org/10.1002/rrq.442>
- CAST (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Chen, C.-H., Hung, L.-Y., & Jian, Y.-C. (2026). The effects of text-to-speech on reading comprehension in junior high school students with reading disabilities: An eye-tracking study in Taiwan. *Reading and Writing*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10738-5>
- Chen, H., Evans, D., & Luu, B. (2023). Moving towards inclusive education: Secondary school teacher attitudes towards Universal Design for Learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1>
- Córdova Aguilar, J. M., Valverde Pereira, A. M., Correa Gómez, D. Y., Vizhñay Guapisaca, S. A., & Jurado Fernández, C. A. (2024). Técnicas pedagógicas de literacidad para mejorar los procesos cognitivos en estudiantes de

- secundaria. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(especial), 287–298.
<https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.826>
- Dille, J. T., Capin, P., Daniel, J., Dille, E. A., & Cahill, A. S. (2025). A synthesis of the effects of summer interventions on secondary students with or at-risk of reading difficulties. *Frontiers in Education*, 10, 1612484.
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1612484>
- El Boukhrissi, M., & Brigui, H. (2025). Exploring the impacts of Universal Design for Learning (UDL) on reading comprehension: A systematic review of literature. *International Journal of Language and Literary Studies*, 7(2), 283–313.
<https://doi.org/10.36892/ijlls.v7i2.2066>
- Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal Design for Learning across formal school structures in Europe—A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 867.
<https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163–184.
<https://doi.org/10.1177/00144029211050860>
- Galeano-Sánchez, N., & Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 504–526.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13>
- Hall-Mills, S. S., & Marante, L. M. (2022). Explicit text structure instruction supports expository text comprehension for adolescents with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disability Quarterly*, 45(1), 55–68.
<https://doi.org/10.1177/0731948720906490>
- Juhkam, M., Jõgi, A.-L., Soodla, P., & Aro, M. (2023). Development of reading fluency and metacognitive knowledge of reading strategies during reciprocal teaching: Do these changes actually contribute to reading comprehension?. *Frontiers in Psychology*, 14, 1191103.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1191103>
- Knoop-van Campen, C. A. N., ter Doest, D., Verhoeven, L., & Segers, E. (2022). The effect of audio-support on strategy, time, and performance on reading comprehension in secondary school students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 72, 341–360. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00246-w>
- Lambert, R., McNiff, A., Schuck, R., Imm, K., & Zimmerman, S. (2023). “UDL is a way of thinking”; theorizing UDL teacher knowledge, beliefs, and practices. *Frontiers in Education*, 8, 1145293.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1145293>
- Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2021). The impact of differentiated instruction on students' reading comprehension attainment in mixed-ability classrooms. *Interchange*, 52(2), 255–272. <https://doi.org/10.1007/s10780-021-09427-3>
- Middleton, A. E., Davila, M., & Frierson, S. L. (2024). English learners with dyslexia benefit from English dyslexia intervention: An observational study of routine

- intervention practices. *Frontiers in Education*, 9, 1495043. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1495043>
- Özer Şanal, S., & Erdem, M. (2023). Overcoming reading disabilities among teenage students with learning disabilities through collaborative storybook intervention. *Education and Information Technologies*, 28, 9483–9507. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11378-w>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parker, R. (2022). Inhibition and reading comprehension in adolescents with and without histories of language difficulties. *Language and Speech*, 65(3), 554–570. <https://doi.org/10.1177/00238309211039256>
- Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2024). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research*, 94(2), 228–267. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., Koffel, J. B., & PRISMA-S Group (2021). PRISMA-S: An extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews. *Systematic Reviews*, 10, 39. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
- Richmond, C. L., Daucourt, M. C., Hart, S. A., & Solari, E. J. (2024). Examining the word-level skill and reading comprehension profiles of adolescents with and without specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 47(3), 167–181. <https://doi.org/10.1177/07319487231182133>
- Sanir, H., Ozmen, E. R., & Ozer, A. (2023). The mediating effects of reading fluency, comprehension strategies and prior knowledge on the relationship between intrinsic motivation and reading comprehension. *Current Psychology*, 42(22), 19009–19024. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03084-0>
- Sohn, H., Acosta, K., Brownell, M. T., Gage, N. A., Tompson, E., & Pudvah, C. (2023). A meta-analysis of interventions to improve reading comprehension outcomes for adolescents with reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(2), 85–103. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12307>
- Solis, M., Kulesz, P., & Williams, K. (2022). Response to intervention for high school students: Examining baseline word reading skills and reading comprehension outcomes. *Annals of Dyslexia*, 72, 324–340. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00253-5>
- Soto-Gutiérrez, R. C., & Copaja-Arocutipa, F. H. (2026). Comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 434–443. <https://doi.org/10.37843/rtd.v19i1.734>

- Sulaimon, T., & Schaefer, J. (2023). The impact of text-to-speech on reading comprehension of students with learning disabilities in an urban school. *TechTrends*, 67, 376–383. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00800-2>
- Thomas, E. R., Lembke, E. S., & Gandhi, A. G. (2023). Universal Design for Learning within an integrated multitiered system of support. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(1), 57–69. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12302>
- Tonani, J., & Chimenti, M. de los Á. (2023). Enseñar a comprender textos en la escuela secundaria: Una revisión sistemática. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2), e210. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3440>
- Washburn, J. (2022). Reviewing evidence on the relations between oral reading fluency and reading comprehension for adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 22–42. <https://doi.org/10.1177/00222194211045122>
- Webber, C., Wilkinson, K., Duncan, L., & McGeown, S. (2023). Approaches for supporting adolescents' reading motivation: Existing research and future priorities. *Frontiers in Education*, 8, 1254048. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1254048>
- Zhang, L., Carter, R. A., Greene, J. A., & Bernacki, M. L. (2024). Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review*, 36(1), 35. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>
- Zhang, L., Jackson, H. A., Yang, S., Basham, J. D., Williams, C. H., & Carter, R. A. (2022). Codesigning learning environments guided by the framework of Universal Design for Learning: A case study. *Learning Environments Research*, 25(2), 379–397. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09364-z>