Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.356

La lectura digital y su influencia en los hábitos lectores

Digital Reading and Its Influence on Reading Habits

RESUMEN

La lectura digital amplía los modos de acceder a textos, aunque su presencia cotidiana no garantiza hábitos lectores sostenidos ni comprensión profunda. Este artículo analiza su relación con las prácticas lectoras de niños y adolescentes mediante una revisión bibliográfica narrativa de doce publicaciones académicas e institucionales de 2020 a 2026. Las fuentes se localizaron mediante búsquedas web y consulta de registros editoriales, universitarios y organismos especializados. La síntesis distinguió frecuencia, propósito, disfrute, continuidad y comprensión, considerando diseños correlacionales, longitudinales y experimentales. Los resultados muestran coexistencia entre formatos impresos y digitales, beneficios condicionados por el diseño de los textos y asociaciones variables entre lectura digital y comprensión. La evidencia reciente no respalda equiparar mayor exposición a pantallas con mejor desarrollo lector. Se concluye que la influencia del medio depende de los contenidos, las tareas, la mediación y las condiciones de acceso. Se propone combinar elección de textos, tiempos de lectura sostenida, regulación de interrupciones y evaluación diferenciada de participación y aprendizaje. Estas orientaciones son derivaciones interpretativas que requieren evaluación contextual; no constituyen resultados de una intervención propia ni permiten atribuir causalidad general a la tecnología.

PALABRAS CLAVE: lectura digital, hábitos lectores, comprensión lectora, motivación, educación escolar.

ABSTRACT

Digital reading expands access to texts, although its everyday presence does not guarantee sustained reading habits or deep comprehension. This article examines its relationship with children's and adolescents' reading practices through a narrative review of twelve academic and institutional publications dated between 2020 and 2026. Sources were located through web searches and publisher, university, and specialist organization records. The synthesis distinguished frequency, purpose, enjoyment, continuity, and comprehension, considering correlational, longitudinal, and experimental designs. Findings indicate coexistence between print and digital formats, benefits contingent on text design, and variable associations between digital reading and comprehension. Recent evidence does not support equating greater screen exposure with stronger reading development. The influence of the medium depends on content, tasks, mediation, and access conditions. The article proposes combining text choice, sustained reading opportunities, management of interruptions, and separate assessment of participation and learning. These recommendations are interpretative contributions requiring contextual evaluation rather than findings from an original intervention. Evidence about immediate comprehension is distinguished from evidence about reading habits, preventing the assumption that a short experimental session establishes long-term changes in reading behavior.

KEYWORDS: digital reading, reading habits, reading comprehension, motivation, school education.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 04/10 /2026
Aceptación: 25 /10/2026
Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

MSc. Quito Córdova José Gerardo
Dr. Hidalgo Uchuary Marcia Catherine
Msc. Cueva Romero Fabian Eduardo
Lic. Luzuriaga Cueva Juana Flor

magali.arevalo@docentes.educacion.gob.ec
rosae.torrest@docentes.educacion.edu.ec
Kristhycp@gmail.com
gabrielajimenezgranda@hotmail.com

Unidad Educativa Pcei Hugomortiz
Unidad Educativa Filomena Mora De Carrion
UEF La Dolorosa
UE Bernardo Valdivieso

Loja- Ecuador
Loja- Ecuador
Loja- Ecuador
Loja- Ecuador

CITACIÓN:
Quito, J. Hidalgo, M. Cueva, F. & Luzuriaga, J. (2026). La lectura digital y su influencia en los hábitos lectores. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1857 – 1866.*

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.356

INTRODUCCIÓN

La lectura digital forma parte de las actividades escolares, recreativas y comunicativas de los estudiantes. En una misma pantalla pueden convivir una novela, una noticia, instrucciones y mensajes breves, aunque cada texto plantea propósitos y exigencias diferentes. Esta diversidad hace necesario examinar cómo se utilizan los recursos digitales y qué relación mantienen con las prácticas lectoras. El acceso inmediato a los textos puede ampliar las oportunidades de lectura, pero disponer de dispositivos no permite conocer, por sí solo, la continuidad, el propósito ni la calidad de esas experiencias.

En este artículo, los hábitos lectores se entienden operacionalmente como patrones relativamente estables de frecuencia, elección, propósito y continuidad de lectura. Esta definición permite estudiar prácticas habituales sin afirmar que toda conducta frecuente se haya automatizado. Asimismo, se distingue entre preferir un formato, disfrutar de una actividad, leer con regularidad y comprender un texto. Estas dimensiones pueden relacionarse, pero requieren indicadores diferentes: la preferencia describe una elección, la frecuencia expresa recurrencia y la comprensión implica construir significado.

La Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2021) sitúa la alfabetización en un entorno que exige navegar entre documentos, contrastar fuentes y construir conocimiento. Desde esta perspectiva, leer en medios digitales supone evaluar la credibilidad de la información y relacionar contenidos procedentes de distintas fuentes. Por ello, la formación de lectores debe considerar las capacidades necesarias para interpretar y valorar lo que se consulta, además del acceso a los materiales.

El mismo informe documenta diferencias en el acceso a las tecnologías y en la formación para utilizarlas, tanto entre países como entre grupos socioeconómicos (OECD, 2021). Estas desigualdades amplían la discusión sobre los hábitos lectores: no basta con conocer si un estudiante dispone de conexión o de un dispositivo, pues también interesa identificar las oportunidades educativas que tiene para desarrollar sus competencias. Como implicación pedagógica, resulta pertinente examinar conjuntamente los recursos disponibles y el acompañamiento que reciben los estudiantes para leer de manera crítica.

La investigación reciente también exige cautela al relacionar frecuencia de lectura digital y comprensión. Altamura et al. (2025), en un metaanálisis sobre lectura digital recreativa, encontraron una asociación positiva de magnitud muy pequeña entre ambas variables. Además, observaron diferencias según la etapa educativa: la relación fue negativa en los grupos de menor edad y positiva en etapas posteriores. Estos resultados cuestionan la idea de que aumentar la frecuencia de lectura en pantalla produzca necesariamente mejoras equivalentes en todos los estudiantes.

Los autores advierten que el carácter correlacional de los estudios incluidos impide establecer relaciones causales. Asimismo, señalan limitaciones asociadas al uso de

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.356

cuestionarios de autoinforme y a la diversidad de instrumentos empleados para medir los hábitos lectores (Altamura et al., 2025). En consecuencia, las asociaciones observadas no deben interpretarse como prueba de que la lectura digital, por sí sola, mejore o perjudique la comprensión. Esta precaución resulta fundamental para diferenciar los hallazgos empíricos de las explicaciones que todavía necesitan investigación.

Otro aspecto relevante es la atención durante la lectura. Delgado y Salmerón (2021) estudiaron a universitarios que leyeron un texto académico en papel o en pantalla, bajo condiciones de tiempo libre o limitado. Los lectores en papel redujeron su divagación mental cuando existía presión temporal, una adaptación que no se observó del mismo modo en pantalla. Aunque este resultado no puede trasladarse directamente a la población escolar, aporta un antecedente para examinar cómo interactúan el soporte, las condiciones de la tarea y la regulación de la atención.

A partir de estos antecedentes, esta revisión propone analizar la lectura digital atendiendo a sus usos concretos. Interesa distinguir la lectura escolar de la recreativa, los textos extensos de los mensajes breves y la consulta ocasional de las prácticas sostenidas. Esta delimitación permitirá organizar los estudios sin tratar como equivalentes experiencias que pueden responder a necesidades distintas.

La pregunta de revisión es: ¿qué aportes y limitaciones identifica la literatura publicada entre 2020 y 2025 sobre la relación entre lectura digital y hábitos lectores en población escolar? El objetivo general es analizar dicha relación, considerando la frecuencia, la elección, el propósito y la continuidad de la lectura. De manera específica, se busca identificar las dimensiones estudiadas, examinar las condiciones vinculadas con las prácticas lectoras y reconocer las limitaciones metodológicas de la evidencia disponible.

Métodos y materiales

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa con síntesis temática. La consulta se realizó el 28 de octubre de 2026. Se seleccionaron doce publicaciones en inglés con año bibliográfico entre 2020 y esa fecha: cinco revisiones o metaanálisis, cinco estudios empíricos y dos informes institucionales. El foco fue la población escolar; la evidencia con universitarios o edades diversas se utilizó como contraste y con alcance explícitamente delimitado.

La localización empleó búsquedas web con expresiones como “digital reading habits comprehension”, “leisure digital reading meta-analysis”, “reading motivation longitudinal”, “print digital reading engagement” y “digital technologies reading habits scoping review”. Se consultaron editoriales, revistas, repositorios universitarios, OECD y National Literacy Trust. Los registros académicos apoyaron la verificación bibliográfica. No se realizó una búsqueda directa exhaustiva en bases especializadas ni se registró un protocolo sistemático.

La selección intencional priorizó estudios sobre prácticas lectoras, motivación y comprensión, además de síntesis sobre comparación de medios y recursos interactivos. Se

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.356

excluyeron duplicados, contenidos promocionales y documentos sin identificación suficiente. El acceso al texto completo fue desigual; se utilizaron también resúmenes y registros editoriales. Las investigaciones de comprensión inmediata se incorporaron para analizar condiciones de lectura, sin tratarlas como pruebas de formación de hábitos duraderos.

Los materiales se organizaron mediante una matriz de autoría, año, población, diseño, contribuciones y límites. La síntesis separó lectura recreativa y académica, tiempo de pantalla y tiempo de lectura, autoinforme y desempeño. No se calcularon tamaños de efecto propios ni se sumaron muestras de revisiones potencialmente superpuestas. Tampoco se aplicó una escala formal de riesgo de sesgo a los estudios primarios.

Se empleó el año del volumen cuando difería de la publicación anticipada. Así, el metaanálisis de Altamura y colaboradores se cita en 2025 y su estudio longitudinal en 2026, aunque ambos aparecieron antes en línea. El intervalo delimita publicaciones consultadas, no todas las investigaciones primarias incluidas en las síntesis. Los ejemplos didácticos se presentan como propuestas del artículo y no como resultados propios.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Transformación y coexistencia de las prácticas

Picton y Clark (2026) reúnen resultados de encuestas británicas, especialmente de 2017 a 2025, y muestran que los formatos impresos y digitales coexisten. La lectura impresa mantiene relevancia, mientras que la digital participa en experiencias cotidianas y puede conectar con lectores menos vinculados al libro. El informe describe tendencias declaradas; no demuestra que el cambio tecnológico sea la causa única de las variaciones observadas.

Saritha et al. (2026) revisan treinta y cinco estudios sobre tecnologías digitales y hábitos lectores de estudiantes de secundaria. Identifican usos educativos y de acceso a información junto con dificultades asociadas al entretenimiento excesivo. Como revisión de alcance, ofrece un mapa de prácticas y vacíos, pero no una estimación causal unificada. Su aporte consiste en mostrar que dispositivos semejantes pueden sostener actividades lectoras muy diferentes.

Estos resultados aconsejan reconocer la diversidad de textos sin equiparar todas las actividades. Leer mensajes permite participar en intercambios relevantes, mientras que seguir una narración extensa exige sostener relaciones entre acontecimientos. Ambas experiencias involucran lectura, pero no plantean las mismas demandas. La evaluación de hábitos debería registrar qué se lee y con qué propósito, además de cuánto tiempo se utiliza un dispositivo.

La coexistencia también cuestiona la idea de que cada lector pertenece a un único formato. Una persona puede consultar información en pantalla y elegir papel para una novela. Como interpretación de la síntesis, resulta más útil examinar recorridos y decisiones que clasificar al alumnado como lector digital o tradicional. Esa mirada permite proponer transiciones entre textos breves, obras extensas y fuentes múltiples.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.356

Frecuencia de lectura y comprensión

Altamura et al. (2025) analizan cuarenta tamaños de efecto sobre lectura digital recreativa y comprensión. Encuentran una asociación global positiva muy pequeña y diferencias según etapa educativa. El resultado no permite inferir que incrementar indiscriminadamente la lectura digital mejore comprensión. Tampoco compara cualquier libro electrónico con su versión impresa: las medidas incluyen prácticas diversas y parte de la evidencia es correlacional.

Torppa et al. (2020) siguen a estudiantes desde el inicio escolar hasta la adolescencia y examinan relaciones entre tipos de lectura recreativa y habilidades. Identifican asociaciones longitudinales favorables vinculadas especialmente con libros, además de diferencias para lectura digital. El estudio ayuda a considerar posibles relaciones recíprocas entre práctica y competencia; sus resultados no equivalen a un experimento que asigne tecnologías ni establecen una causa universal.

Vargas et al. (2024) estudian hábitos y comprensión en escolares con y sin necesidades educativas especiales. Describen asociaciones positivas con lectura recreativa impresa y negativas con frecuencia de lectura académica digital. Estas relaciones requieren considerar contexto y características de los estudiantes. Una asociación negativa puede reflejar varios procesos, incluidos usos de apoyo, por lo que no justifica retirar recursos digitales ni atribuir el resultado exclusivamente al soporte.

La comparación sugiere que la frecuencia aporta información insuficiente cuando agrupa tareas heterogéneas. Se propone recoger ejemplos de materiales y circunstancias de lectura. Esto permitiría interpretar mejor los cuestionarios sin convertir la cantidad de páginas o minutos en una medida única de calidad.

Motivación y continuidad en el tiempo

Altamura et al. (2026) analizan datos longitudinales de novecientos ocho escolares españoles de cuarto a sexto grado. No encuentran relaciones longitudinales significativas entre hábitos digitales y comprensión en los modelos examinados; identifican una relación entre lectura académica digital en quinto y menor motivación intrínseca en sexto. El diseño aporta seguimiento, pero no asignación aleatoria. No demuestra que toda lectura digital desmotive ni que los resultados se trasladen a cualquier contexto.

Este hallazgo exige diferenciar motivación inicial y permanencia. Una aplicación novedosa puede atraer durante las primeras sesiones sin producir una elección sostenida de lectura. Del mismo modo, cumplir tareas obligatorias no describe necesariamente interés personal. Como propuesta, conviene observar si el alumnado vuelve a los textos, expresa preferencias y puede explicar por qué continúa o abandona una lectura, además de registrar acceso a plataformas.

La continuidad necesita oportunidades viables. Una biblioteca digital puede ampliar el

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.356

catálogo, pero resulta limitada si exige conexión permanente o credenciales difíciles de utilizar. Se propone facilitar descarga autorizada, navegación comprensible y opciones impresas. Estas condiciones organizativas no garantizan el hábito, aunque permiten distinguir falta de interés de dificultades materiales que impiden practicar la lectura con regularidad.

Atención y condiciones de comprensión

Delgado y Salmerón (2021) examinan lectura en pantalla y papel bajo distintas condiciones temporales con universitarios. Sus resultados apoyan dificultades de atención y procesamiento en pantalla bajo presión de tiempo. Esta evidencia experimental ayuda a analizar una situación concreta, pero no describe los hábitos de niños ni demuestra un deterioro permanente de la atención por utilizar dispositivos.

Hare et al. (2024) revisan ochenta y ocho artículos sobre resultados lectores en población de uno a diecisiete años. Encuentran patrones variables según resultado, texto y participantes; la ausencia de diferencias es frecuente, mientras que la comprensión de textos informativos y la participación muestran tendencias distintas. La revisión cuestiona una jerarquía universal de formatos y exige atender a la tarea y las necesidades del lector.

Una implicación pedagógica es enseñar a organizar el entorno. Se propone seleccionar un texto antes de comenzar, reducir avisos prescindibles y reservar un momento para revisar lo comprendido. Estas medidas deben acompañarse de modelado docente y ajustes accesibles. No se presentan como una intervención evaluada por este artículo ni suponen que todas las interrupciones tengan el mismo efecto en todas las personas.

Diseño de los textos y apoyos interactivos

Furenes et al. (2021) comparan treinta y nueve estudios sobre libros infantiles en pantalla y papel. Sus resultados muestran que la comprensión y el vocabulario dependen también del diseño de las funciones digitales y de la mediación adulta. Los apoyos congruentes con la historia pueden ser útiles. La evidencia se refiere a resultados de aprendizaje en niños pequeños, no a la consolidación de hábitos autónomos a largo plazo.

Clinton-Lisell et al. (2023) sintetizan veintiséis estudios sobre textos electrónicos interactivos y encuentran beneficios medios en desempeño lector. Examinar preguntas con retroalimentación, glosarios y colaboración permite reconocer posibilidades educativas específicas. El resultado no significa que añadir más interactividad siempre ayude, ni demuestra que una mejora durante una tarea produzca interés sostenido por leer fuera de ella.

La selección de recursos debería responder al objetivo. Un glosario puede apoyar vocabulario y un espacio de comentario puede favorecer intercambio, siempre que su uso mantenga relación con el texto. Se propone revisar si la herramienta ayuda a resolver una dificultad concreta. Las recompensas, animaciones y enlaces deberían valorarse por su función, evitando que el recorrido por botones sustituya el seguimiento de las ideas.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.356

Mediación escolar y acceso equitativo

Salmerón et al. (2023) analizan datos estadounidenses de cuarto y octavo grado. Encuentran relaciones distintas entre comprensión y usos digitales escolares, con resultados más favorables para proyectos lectores que para determinadas prácticas repetitivas. El estudio es correlacional y no identifica por sí solo qué metodología causa mejores resultados. Su aporte es distinguir actividades concretas en lugar de utilizar la frecuencia tecnológica como explicación suficiente.

OECD (2021) muestra que las oportunidades de aprender a utilizar información digital no se distribuyen de forma uniforme. En esta revisión, esa evidencia sustenta examinar acceso, acompañamiento y formación como dimensiones relacionadas. Promover hábitos requiere que los materiales sean utilizables y significativos; entregar dispositivos constituye una acción parcial si no se acompaña de oportunidades para seleccionar, comprender y discutir textos.

Para contextos escolares ecuatorianos se propone comenzar con un diagnóstico situado de conectividad, recursos y prácticas existentes. La elección puede combinar biblioteca escolar, textos descargables y relatos de interés local, sin exigir compras familiares. Su finalidad es evitar que las condiciones económicas o territoriales se confundan con desinterés lector.

DISCUSIÓN

La influencia de la lectura digital se comprende mejor como una relación entre medio, contenido, propósito y contexto. Las fuentes sobre hábitos muestran prácticas heterogéneas; las de comprensión estudian resultados que no siempre predicen continuidad. Esta distinción explica por qué un recurso puede mejorar participación en clase sin demostrar formación de un hábito. También permite reconocer experiencias digitales valiosas sin suponer que toda exposición a texto produce beneficios equivalentes.

Se propone construir rutinas de lectura con elección acompañada, momentos previsibles y oportunidades de intercambio. El alumnado podría seleccionar entre varios textos, establecer un propósito y comentar una idea relevante al finalizar. La rutina debería revisarse según interés, dificultad y acceso. Esta secuencia constituye una propuesta interpretativa; no es un programa validado por la revisión ni permite fijar una duración óptima universal.

La mediación puede incluir estrategias para anticipar el contenido, identificar ideas y verificar comprensión. En textos digitales con varias fuentes, conviene discutir autoría, fecha, evidencia y propósito comunicativo. Una búsqueda rápida puede ser pertinente para localizar un dato, mientras que comprender una explicación exige integrar información. Formar lectores implica aprender a reconocer esa diferencia y elegir una forma de lectura acorde con la necesidad.

La evaluación de hábitos debería combinar un registro breve de prácticas con conversación sobre elecciones y obstáculos. Se propone observar continuidad a lo largo del

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.356

tiempo, diversidad de materiales y capacidad de retomar lecturas. La comprensión requiere tareas adicionales, como explicar relaciones o contrastar afirmaciones. El número de accesos, clics o descargas no demuestra lectura efectiva, del mismo modo que la preferencia declarada no prueba competencia.

Es necesario preservar autonomía sin abandonar acompañamiento. Imponer cuotas indiferenciadas puede convertir la lectura en cumplimiento, mientras que dejar toda selección sin apoyo puede dificultar el acceso a textos desafiantes. Se propone conversar sobre abandonos y cambios de formato, sin tratarlos automáticamente como fracaso. El propósito es comprender qué condiciones ayudan a cada lector a sostener una experiencia con sentido.

La revisión presenta limitaciones por selección intencional, acceso desigual, heterogeneidad y superposición potencial de estudios. Buena parte de los hábitos se mide por autoinforme y los seguimientos disponibles no reemplazan experimentos. Las encuestas británicas y los estudios europeos o estadounidenses requieren contextualización. No se establece un formato superior universal ni una relación causal general. Se necesitan investigaciones que distingan géneros, propósitos, apoyos, acceso y permanencia de las prácticas.

Conclusión

La lectura digital modifica las oportunidades de acceso y las formas de participación, pero su influencia en los hábitos lectores depende de qué se lee, cómo y en qué condiciones. La literatura consultada de 2020 a 2026 muestra coexistencia de soportes, asociaciones variables y beneficios ligados a diseños y tareas concretas. Mayor uso de pantalla no equivale necesariamente a mayor lectura ni a comprensión más profunda.

La formación lectora requiere oportunidades sostenidas, elección acompañada, recursos accesibles y enseñanza de estrategias. Se propone integrar formatos digitales e impresos y evaluar por separado prácticas, motivación y comprensión. Reconocer la diversidad de experiencias permitirá ampliar rutas de acceso sin perder el objetivo de que niños y adolescentes sostengan lecturas significativas, interpreten información y participen de manera autónoma y crítica.

Referencias bibliográficas

Altamura, L., Vargas, C., & Salmerón, L. (2025). Do new forms of reading pay off? A meta-analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension. *Review of Educational Research, 95*(1), 53–88. https://doi.org/10.3102/00346543231216463

Altamura, L., Vargas, C., Naumann, J., & Salmerón, L. (2026). How digital reading habits shape reading motivation and comprehension over time: Longitudinal associations in primary school. *Developmental Psychology, 62*(8), 1648–1671. https://doi.org/10.1037/dev0002094

Clinton-Lisell, V., Seipel, B., Gilpin, S., & Litzinger, C. (2023). Interactive features of E-texts' effects on learning: A systematic review and meta-analysis. *Interactive Learning Environments, 31*(6), 3728–3743. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1943453

Delgado, P., & Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and Instruction, 71*, Article 101396. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396

Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 91*(4), 483–517. https://doi.org/10.3102/0034654321998074

Hare, C., Johnson, B., Vlahiotis, M., Panda, E. J., Tekok-Kilic, A., & Curtin, S. (2024). Children's reading outcomes in digital and print mediums: A systematic review. *Journal of Research in Reading, 47*(3), 309–329. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12461

OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

Picton, I., & Clark, C. (2026). *Trends in children and young people's reading in print and digital formats*. National Literacy Trust. https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/trends-in-children-and-young-peoples-reading-in-print-and-digital-formats/

Salmerón, L., Vargas, C., Delgado, P., & Baron, N. (2023). Relation between digital tool practices in the language arts classroom and reading comprehension scores. *Reading and Writing, 36*(1), 175–194. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10295-1

Saritha, Bhat Shivananda, K., & Rao, M. (2026). Digital technologies and reading habits of students: A scoping review. *Open Information Science, 10*(1), Article 20250040. https://doi.org/10.1515/opis-2025-0040

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development, 91*(3), 876–900.

https://doi.org/10.1111/cdev.13241

Vargas, C., Altamura, L., Blanco-Gandía, M. C., Gil, L., Mañá, A., Montagud, S., & Salmerón, L. (2024). Print and digital reading habits and comprehension in children with and without special education needs. *Research in Developmental Disabilities, 146*, Article 104675. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104675

CONFLICTO DE INTERÉS:
Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior