Representaciones docentes sobre las dificultades de comprensión lectora en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad de Buenos Aires

Silvia López
Universidad del Salvador
Silmunguia.sl@gmail.com

Resumen

El presente estudio analiza las representaciones docentes sobre las causas de las dificultades en la comprensión lectora de estudiantes que asisten a los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta problemática, que impacta directamente en el rendimiento académico y el desarrollo integral, adquiere características particulares en la educación de jóvenes y adultos, donde las trayectorias escolares suelen estar marcadas por la discontinuidad y la vulnerabilidad social. Desde un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, se realizaron entrevistas no estructuradas a veinte docentes en ejercicio pertenecientes a distintos CENS de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, permitiendo un proceso de análisis inductivo de sus discursos. Los resultados evidencian que las representaciones docentes se configuran en torno a cuatro ejes fundamentales: las manifestaciones de la lectura mecánica y la falta de fluidez, el impacto de las tecnologías digitales en el desarrollo de una lectura fragmentada, la intensificación del problema en el escenario de la postpandemia y la necesidad de un abordaje pedagógico interdisciplinario y transversal. Se concluye en la urgencia de fortalecer estrategias didácticas situadas y promover líneas de acción que impulsen la lectura comprensiva, crítica y reflexiva en la modalidad.

Palabras clave: comprensión lectora, educación de jóvenes y adultos, CENS, prácticas pedagógicas, representaciones docentes.

Introducción

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental para el aprendizaje, la continuidad de las trayectorias educativas y la participación social. Sin embargo, continúa representando un desafío persistente en la escuela secundaria, ya que numerosos estudios nacionales e internacionales muestran que una proporción significativa de estudiantes no alcanza niveles satisfactorios de comprensión al finalizar la escolaridad obligatoria. Esta problemática adquiere particular relevancia en el ámbito de la Educación Permanente de

Jóvenes y Adultos (EPJA) y, específicamente, en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), instituciones en las que convergen estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas, frecuentemente atravesadas por interrupciones escolares, procesos de exclusión y diversas formas de desigualdad social y educativa.

En este contexto, los docentes desempeñan un papel central en la construcción de oportunidades de aprendizaje. Las representaciones que elaboran acerca de las dificultades de comprensión lectora de sus estudiantes constituyen marcos de interpretación que orientan las decisiones pedagógicas, las estrategias de enseñanza y las expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje. Analizar dichas representaciones resulta relevante, ya que permite comprender cómo los docentes explican las dificultades observadas y de qué manera estas interpretaciones inciden en las prácticas educativas.

Si bien existen investigaciones sobre comprensión lectora y sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de la EPJA, son escasos los estudios que recuperan las percepciones de los docentes acerca de los factores asociados a las dificultades de comprensión lectora en los CENS de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este sentido, el presente trabajo se propone indagar el siguiente interrogante: ¿cuáles son las representaciones de los docentes acerca de los factores presentes en las dificultades de comprensión lectora de los estudiantes de los CENS?

El estudio se centra en el análisis de los discursos docentes, con el propósito de aportar evidencia situada que contribuya a la comprensión de esta problemática y ofrezca insumos para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas en la modalidad de jóvenes y adultos.

Referentes teóricos sobre la comprensión lectora y la desigualdad educativa

La comprensión lectora ha sido conceptualizada desde diferentes perspectivas. Mientras que las concepciones tradicionales la entendían como la extracción del significado contenido en el texto (Lerner, 1984), los enfoques contemporáneos la consideran un proceso complejo de construcción de sentido que implica la puesta en juego de estrategias de reflexión, análisis e integración de la información (Romero y López, 2009). En este sentido, comprender supone la capacidad de pensar y actuar de manera flexible a partir de los conocimientos disponibles (Perkins, 2006), mediante la articulación de múltiples procesos cognitivos y lingüísticos (Abusamra, 2014).

La evidencia señala que la comprensión lectora depende tanto del reconocimiento adecuado de las palabras como de la intervención de procesos de orden superior, entre los que se destacan la memoria de trabajo, el vocabulario y los conocimientos previos del lector (Defior et al., 2015; Abusamra, 2010). Asimismo, las investigaciones han subrayado la estrecha relación entre la fluidez lectora y la comprensión de textos, ya que las dificultades en la decodificación y el procesamiento de la información pueden afectar la construcción del significado global del texto (Miller y Schwanenflugel, 2008; Defior et al., 2015).

Estas problemáticas adquieren particular relevancia en contextos educativos caracterizados por trayectorias escolares discontinuas y condiciones de vulnerabilidad social. En los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), los estudiantes suelen presentar recorridos educativos interrumpidos y de baja intensidad, asociados a experiencias de escasa participación escolar, desmotivación y débil vinculación con la institución educativa (Kessler, 2014). En este escenario, uno de los principales desafíos del nivel medio radica tanto en la permanencia de los estudiantes como en la construcción de aprendizajes significativos, en un contexto en el que las exigencias laborales y las condiciones de vida suelen competir con las demandas escolares (Terigi, 2007).

Frente a estas dificultades, la literatura destaca el papel de la escuela y de las prácticas docentes en la promoción de la lectura. En particular, se ha señalado la importancia de generar situaciones sistemáticas de lectura que favorezcan el contacto de los estudiantes con diversos tipos de textos y contribuyan al desarrollo de competencias lectoras (Giardinelli, 2006). Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora adquieren una relevancia central en la educación de jóvenes y adultos.

El rol de la mediación docente y el nuevo sujeto de los CENS

El papel mediador que el docente ejerce en la escuela es fundamental para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes. Tradicionalmente se ha sostenido que los problemas asociados con la comprensión lectora le conciernen particularmente al estudiante, debido a que se señala que este no tiene hábitos de lectura, ni conciencia de la importancia de esta actividad comunicativa. Sin embargo, muy pocas veces se cuestiona el papel y la responsabilidad del maestro frente a estas dificultades evidenciadas en los estudiantes (García, 2014).

La superación de estas brechas requiere la mediación docente como un proceso intencional orientado a andamiar el aprendizaje significativo. Las intervenciones pedagógicas activas —tales como la activación de saberes previos y las lecturas guiadas— funcionan como los puentes cognitivos necesarios para que los estudiantes se apropien del sentido textual y asuman una postura crítica. Cada etapa del sistema debería cuidar de seguir desarrollando esos procesos lectores cuya duración es igual a la de la vida humana (Dubois, 1995).

Esta mediación adquiere un carácter urgente ante la reconfiguración del sujeto educativo en los CENS. Diseñados originalmente para una población adulta y trabajadora, estos centros experimentan un claro predominio de estudiantes jóvenes en su matrícula, quienes tienen hoy, mayoritariamente, entre 18 y 30 años y presentan trayectorias escolares previas fragmentadas. En estos nuevos sujetos coexisten altas expectativas de terminalidad y progreso personal con limitaciones cognitivas y materiales para sostener las demandas de la alfabetización académica avanzada.

Desafíos de la comprensión lectora en la era digital

La creciente digitalización de la vida social ha transformado de manera significativa las prácticas cotidianas. En los últimos años, los estudiantes han estado expuestos a las pantallas, que se han integrado en actividades educativas y recreativas (Benítez Larghi y Guzzo, 2022; UNICEF, 2020).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han modificado la manera en que leemos y escribimos (Rodríguez Chavira y Cortés, 2020). A su vez, los dispositivos electrónicos y los recursos educativos en línea han alterado la forma en que interactuamos con la información escrita (Rebolledo et al., 2020). Esta evolución conlleva la necesidad de realizar ajustes en el sistema educativo para adaptarse a las nuevas condiciones y tecnologías (Calderón, 2019; Feito, 2020; Rodríguez Jiménez, 2021)

La transición de la lectura en papel a la digital afecta el aprendizaje cognitivo, especialmente la comprensión lectora, y ha sido tema de numerosos estudios en las dos últimas décadas. Los desafíos y beneficios del uso de entornos digitales en la educación y evaluación han generado preocupaciones sobre la persistente preferencia por la lectura digital (Annisette y Lafreniere, 2017; Baron et al., 2017; Ben y Eshet, 2020; Duncan et al., 2015; Mizrachi, 2015, citados en Castro y Caceres, 2022)

En la última década, ha crecido significativamente la cantidad de textos digitales y herramientas de aprendizaje en línea (Ben y Eshet, 2020, citado en Castro y Caceres, 2022). Esto resalta la necesidad de fomentar la alfabetización digital y el desarrollo de habilidades de lectura profundas y reflexivas, especialmente ante la sobrecarga de información, que dificulta la identificación de fuentes confiables y la evaluación de la veracidad (Castro y Cáceres, 2022).

Por otra parte, la irrupción de las tecnologías digitales ha transformado radicalmente las prácticas de lectura, instalando un predominio de textos breves y un consumo fragmentado de información que desafía la capacidad de sostener la atención en textos extensos y tradicionales en soporte papel.

En conclusión, si bien la tecnología amplía el acceso y ofrece herramientas para la lectura, es crucial abordar los desafíos que plantea para mejorar la comprensión lectora en entornos digitales. Se deben promover prácticas de lectura más profundas y una utilización crítica de las herramientas tecnológicas disponibles.

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, orientado a comprender las representaciones docentes acerca de las dificultades en la comprensión lectora en estudiantes de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Participaron veinte docentes en ejercicio pertenecientes a distintos CENS de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, seleccionados mediante un muestreo intencional, considerando su experiencia y desempeño en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas no estructuradas de formato flexible, las cuales permitieron que los participantes expresaran libremente sus percepciones, experiencias y valoraciones en torno a la problemática estudiada.

Para resguardar los criterios éticos de la investigación, se garantizó el anonimato de los participantes y de las instituciones educativas mediante la utilización de seudónimos.

El análisis de la información se desarrolló a través de un proceso de codificación y categorización temática de carácter inductivo, del que emergieron cuatro categorías centrales: las dificultades en la comprensión lectora, las interpretaciones docentes sobre los factores causales, las asignaturas esenciales para el fortalecimiento de la comprensión lectora y las percepciones sobre la evolución de esta problemática en los últimos años.

La finalidad del análisis fue identificar regularidades y significados compartidos en los discursos docentes, así como las particularidades y matices presentes en sus representaciones sobre la comprensión lectora en los CENS.

Análisis y discusión de los hallazgos

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a docentes de CENS, los datos fueron organizados en torno a cuatro categorías temáticas que permiten comprender de manera integral las representaciones docentes acerca de las dificultades en la comprensión lectora:

1. Dificultades en la comprensión lectora.
2. Interpretaciones docentes sobre los factores causales.
3. Asignaturas esenciales para el fortalecimiento de la comprensión lectora.
4. Percepciones sobre la evolución de las dificultades en la comprensión lectora.

Estas categorías emergieron mediante un proceso de codificación y análisis inductivo de los discursos docentes, permitiendo identificar recurrencias, tensiones y significados compartidos en torno a la problemática estudiada.

Dificultades en la comprensión lectora

Los docentes entrevistados coinciden en señalar que las principales dificultades se manifiestan en la falta de fluidez lectora, las limitaciones para interpretar consignas, la escasa capacidad inferencial y las dificultades para producir textos propios. Estas observaciones se corresponden con los planteos de Defior et al. (2015), quienes sostienen que la fluidez lectora constituye una condición fundamental para una comprensión eficaz, así como con los aportes de Cassany (1994), quien destaca la necesidad de establecer relaciones entre el texto y los conocimientos previos.

Los testimonios de los docentes reflejan la magnitud de esta problemática:

«No tienen comprensión directamente. O sea, no saben lo que leen» (Profesora Nadia).

«Es dramático. No pueden contar qué habían leído. Leen mecánicamente, pero no entienden» (Profesora Claudia).

Las expresiones de las docentes no sólo dan cuenta de la presencia de dificultades de comprensión lectora, sino también de la percepción de que estas limitaciones condicionan el acceso a los contenidos escolares y la participación en las actividades de aula. En este sentido, la comprensión lectora aparece representada como un requisito básico para la construcción de otros aprendizajes, lo que refuerza su carácter transversal en las trayectorias educativas de los estudiantes de los CENS.

Interpretaciones docentes sobre los factores causales

Los docentes atribuyen las dificultades de comprensión lectora a una combinación de factores personales, socioculturales y escolares. Entre ellos destacan la ausencia de hábitos de lectura, el desinterés por la actividad lectora, las trayectorias escolares discontinuas y las deficiencias en la formación inicial.

Asimismo, los entrevistados señalan el impacto de las tecnologías digitales en las prácticas lectoras. Consideran que el predominio de textos breves, fragmentados y de carácter visual dificulta el desarrollo de una lectura profunda y reflexiva. Este hallazgo coincide con lo planteado por Castro y Cáceres (2022) respecto de las transformaciones que las prácticas de lectura digital producen en los modos de procesamiento y comprensión de los textos. Sin embargo, en el caso de los CENS, esta percepción aparece además atravesada por las trayectorias educativas discontinuas de los estudiantes y por las desigualdades en el acceso a experiencias de lectura sostenidas, aspectos que complejizan la relación entre las tecnologías digitales y las prácticas lectoras.

Las voces docentes ilustran esta preocupación. La profesora Karina sintetizó esta idea al expresar: «Mucha tecnología, poca lectura de libros». En el mismo sentido, el profesor Nicolás sostuvo: «Predomina la imagen y textos muy cortos, entonces lo que percibo es que eso influye bastante». Por su parte, la profesora Marcela señaló que «la utilización de los dispositivos tecnológicos hizo que los alumnos reduzcan las palabras, escriban mal y tengan un lenguaje muy típico del teléfono».

Finalmente, los docentes también relacionan las dificultades de comprensión lectora con las trayectorias escolares discontinuas y las falencias en la formación previa de los estudiantes. El profesor Roberto destacó «el paréntesis largo que hicieron entre abandonar la escuela y retomarla», mientras que el profesor Walter atribuyó parte del problema a «una mala base, una mala preparación de primaria».

Asignaturas esenciales para el fortalecimiento de la comprensión lectora

Aunque los docentes identifican Lengua y Literatura como el espacio curricular privilegiado para el desarrollo de las competencias lectoras, existe un amplio consenso respecto de que la comprensión lectora constituye una responsabilidad transversal.

La mayoría de los entrevistados señaló Lengua y Literatura como la asignatura central para el trabajo con las prácticas de lectura y escritura. La profesora Karina expresó: «La fundamental es Lengua y Literatura, pero creo que todas». En la misma línea, la profesora Cecilia sostuvo: «La básica, Lengua y Literatura. Pero Historia también es excelente porque te hace razonar». Asimismo, el profesor Franco afirmó que el trabajo con Literatura también constituye una responsabilidad docente.

No obstante, los docentes coinciden en que el desarrollo de la comprensión lectora no debe quedar restringido a un único espacio curricular. La profesora Claudia manifestó: «El problema de la comprensión lectora… tendrían que ser todas [las materias]». En el mismo sentido, el profesor Cristian señaló: «No puedo caer en decir que solamente Lengua y Literatura. Todas las disciplinas tienen sus distintas lecturas». Por su parte, el profesor Nicolás remarcó el carácter transversal de la lectoescritura al afirmar: «Creo que en general todas, porque es algo que atraviesa todas las materias».

Las disciplinas humanísticas y sociales también fueron destacadas por su aporte al desarrollo de capacidades interpretativas y de análisis. El profesor Franco sostuvo: «Materias culturales como Historia, Sociología o Geografía son de suma importancia porque, si el alumno no tiene ciertos conocimientos sobre el mundo, es muy difícil que entienda un texto».

Por otra parte, algunos docentes subrayaron la relevancia del pensamiento lógico y de las técnicas de estudio como herramientas para fortalecer la comprensión lectora. La profesora Carolina explicó: «Matemática tiene mucho de lógica, de entender un enunciado». Asimismo, el profesor Julián propuso la incorporación de una materia de Lógica, señalando que este tipo de razonamiento favorece la comprensión y la argumentación. Finalmente, la profesora Marcela destacó la importancia de enseñar técnicas de estudio para que los estudiantes «sepan abordar un tema, un texto o un gráfico y poner en palabras lo que están viendo».

En conjunto, los testimonios evidencian una concepción amplia de la comprensión lectora, entendida como una competencia transversal que requiere el compromiso de todas las áreas curriculares y el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, interpretativas y metodológicas. Esta perspectiva se aproxima a los enfoques que conciben la lectura como una práctica transversal y situada, cuyo desarrollo no depende exclusivamente del área de Lengua y Literatura, sino de la participación de todas las disciplinas en la construcción de competencias interpretativas y de pensamiento crítico.

Percepciones sobre la evolución de las dificultades en la comprensión lectora

La mayoría de los docentes perciben un incremento de las dificultades de comprensión lectora durante la última década, identificando la pandemia de COVID-19 como un punto de profundización de las desigualdades educativas y de las brechas en los aprendizajes.

La profesora Pilar señaló que esta problemática se ha intensificado «fundamentalmente desde hace diez años». En la misma línea, el profesor Walter expresó con preocupación: «Año a año yo siento que viene cada vez peor». Asimismo, el profesor Nicolás percibe que esta dificultad se ha incrementado a partir de la pandemia, particularmente durante 2020 y 2021.

Las dificultades también se evidencian en los primeros años de la escolaridad secundaria. El profesor Claudio afirmó: «Dentro de lo que son las aulas de primer año sí se nota un incremento». Por su parte, la profesora Marcela relacionó este aumento con la expansión del uso de los dispositivos tecnológicos y señaló que comenzó a advertirse cuando los estudiantes empezaron a utilizar estos dispositivos.

En relación con el impacto de las tecnologías digitales, la profesora Karina manifestó: «Creo que el uso de todo lo que es la tecnología no ayuda mucho; hay mucho celular y eso hace que haya errores de ortografía por todos lados». Del mismo modo, el profesor Cristian observó que «hay una distracción mayor con el teléfono celular» y agregó que muchos estudiantes «no saben buscar en los libros, no saben cómo es la estructura del libro».

Asimismo, algunos docentes señalaron que las transformaciones en el perfil de la población estudiantil de los CENS han modificado las prácticas de enseñanza y las formas de aproximación a la lectura. En este sentido, el profesor Roberto destacó: «Ahora tengo más jóvenes, entre 18 y 30 años, que gente muy adulta», señalando un cambio significativo en la composición de la matrícula.

En conjunto, los hallazgos muestran que las dificultades de comprensión lectora en los CENS son interpretadas por los docentes como un fenómeno multidimensional en el que convergen factores pedagógicos, socioculturales y tecnológicos. Estas representaciones ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que contemplen las particularidades de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos y promuevan el fortalecimiento de las prácticas de lectura en todas las áreas curriculares.

Lineamientos para una propuesta pedagógica situada

A partir de las representaciones identificadas y considerando las necesidades señaladas por los docentes entrevistados, se proponen los siguientes lineamientos de intervención pedagógica.

- Fase de activación: Iniciar las sesiones mediante la lectura en voz alta por parte del docente utilizando textos breves, articulada con interrogantes previos que recuperen las experiencias de los estudiantes y guíen sus primeras anticipaciones.
- Fase de procesamiento e interpretación: Promover instancias de relectura y trabajo cooperativo enfocadas en desentrañar la intencionalidad del autor, resolver consignas inferenciales y organizar la información mediante redes conceptuales.

- Fase de metacognición: Estimular la producción autónoma de textos de síntesis y propiciar espacios grupales de autorreflexión donde los alumnos reconozcan las estrategias cognitivas que les resultaron eficaces para sortear los obstáculos del texto.

Conclusiones

El análisis de las representaciones docentes corrobora que las dificultades en la comprensión lectora en los CENS constituyen un fenómeno multidimensional complejo. Este escenario se encuentra fuertemente condicionado por las mutaciones en la comunicación digital, las trayectorias escolares discontinuas y la profundización de las desigualdades en la postpandemia.

Para dar respuesta a este desafío, es imprescindible deconstruir la concepción tradicional de la lectura como una técnica puramente instrumental que se adquiere de una vez y para siempre en la escolaridad primaria. Por el contrario, se la debe posicionar como un objeto de enseñanza transversal e interdisciplinario que convoca todas las áreas del conocimiento escolar.

Los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas situadas y programas de formación docente orientados específicamente al desarrollo de la comprensión lectora en la EPJA, reconociendo las particularidades de las trayectorias educativas de los estudiantes de los CENS.

Finalmente, este estudio delimita áreas vacantes y abre nuevas líneas de investigación orientadas a indagar sobre los planes de estudio en la formación docente inicial y continua, evaluando de qué manera se prepara a los futuros educadores de los distintos trayectos escolares para abordar la alfabetización académica avanzada en contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa.

Referencias bibliográficas

Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II*. Buenos Aires: Paidós.

Benítez Larghi, S., y Guzzo, M. R. (2022). *Desigualdades digitales y continuidad pedagógica en Argentina: Accesos, habilidades y vínculos en torno a la apropiación de tecnologías digitales durante la pandemia. Cuestiones de Sociología*, (26), Artículo e135.

Castro García, V. R., y Cáceres Mesa, M. L. (2022*). El papel de la conciencia fonológica en la comprensión lectora a través de los entornos virtuales*. Revista Conrado, *18*(85), 378–388.

Defior Citoler S, Serrano F, Gutiérrez, N. (2015) *Dificultades específicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.

Dubois, M. E. (1995). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique Grupo Editor.

García, M. A., Arévalo, M. A. y Hernández, C. A. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32).

García, S. M. (2014). *Rol mediador docente en la comprensión de textos*. Colombia: *Enunciación*, *19*(2), 252–267.

Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer: Propuestas para una nación de lectores*. Edhasa.

Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D., Buonsanti, L., Freire, L., Lasala, E., Mendivelzúa, A., y Molina, S. (2011). *Programa LEE comprensivamente: Guía teórica*. Paidós

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (1984). *La comprensión de la lectura: estructura del texto y construcción de significado*. *Lectura y Vida*, *5*(3), 12–19.

Madero Suárez, S. y Gómez López, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en estudiantes de bachillerato. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11).

Monroy Romero, J., y Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, *6*(17), 37–42.

Perkins, D. (2006). *Escuela para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.

Rebolledo, V., Gutiérrez, F., Soto, C., Rodríguez, M. F., y Palma, D. (2020). *Tecnologías para la comprensión lectora: estado actual y nuevos desarrollos*. Revista Digital Universitaria, 21(6), Artículo a7.

Rodríguez Chavira, G., & Cortés, J. (2020). *Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes*. Sinética, 56 México.

Rodríguez Jiménez, A. (2021). *Competencias digitales docentes y la transformación de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Revista Innova Educación, 3(2), 345–360.

Roldán, L. A., et al. (2019). Comprensión lectora y rendimiento académico en la escuela secundaria. *Revista de Educación.10*(2), 145–162.

Romero, J. y López, P. (2009). *Estrategias de comprensión lectora*. *6*(16), 37–42. bvsalud.org

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.