

## La lectura de textos académicos como problema

Gustavo Giménez

Facultad de Filosofía y Humanidades –UNC  
gimenezg63@gmail.com

### Notas introductorias

Pareciera ya formar parte del sentido común que los jóvenes estudiantes no interpretan bien lo que leen y que esa menguada competencia lectora no los favorece para ingresar al complejo mundo del conocimiento o del trabajo. Cada vez más se expande la sensación de una profunda crisis en la educación básica porque más alumnos abandonan la escuela con habilidades pobres y escasas para comprender y producir textos escritos y, en consecuencia, para poder asistir a cursos universitarios regulares y mantenerse en ellos.

Esa sensación parece no agotarse con los alumnos recién ingresados a las universidades sino que se expande cada vez más hacia los estudiantes de los cursos medios y también altos. Todo ello parece enlazarse con cierta perspectiva también generalizada en los ámbitos académicos que describe a los estudiantes como sujetos dotados de cierta apatía por lo que cotidianamente se les ofrece en la vida académica (clases, textos, ejercicios, etc.) y no dispuestos a asumir el “sacrificio” necesario que implica la vida universitaria.

Por otro lado, si se escucha atentamente lo que los estudiantes tienen para decir respecto de lo que les pasa con las tareas académicas que se les solicitan<sup>3</sup> pueden advertirse problemas que todos los lectores tenemos cuando leemos, pero que no dimensionamos en quienes se están formando como tales. En efecto, la dificultad para interactuar con textos extensos o compendios voluminosos de bibliografía ha sido siempre un problema para quien se inicia como lector o estudiante en la universidad; al igual que opinar con fundamentos sobre lo que leemos, indagar desde qué perspectiva habla uno u otro autor, o conocer y tener información previa sobre determinadas temáticas que introducen los textos que leemos por primera vez. De manera análoga con la escritura, mucho de lo que observamos y criticamos de los textos escritos por los estudiantes forman una serie de conocimientos que costosamente fuimos aprendiendo en nuestro trabajo de productores de textos: derivar rápidamente en lo central o demorarlo con introducciones, encadenar párrafos de manera coherente y fundamentada, orientar el texto al destinatario previsto, etc. Muchas de estas cuestiones siguen siendo comúnmente fuente de nuestros “desvelos” cuando emprendemos la producción de un texto,

<sup>3</sup> En talleres que realizamos con estudiantes universitarios ingresantes a distintas carreras de la UNC, pudimos registrar cuestiones comunes a las dificultades usuales en el trabajo con textos académicos; entre otras: “Voy leyendo, voy entendiendo cada parte, pero pierdo el hilo de lo que venía diciendo antes (el texto)”; “No entiendo cuando el profesor me pregunta desde qué perspectiva habla el autor..”; “No sé qué hacer cuando el profesor me pide después de leer el texto que exprese mi propia opinión sobre el texto..”; “Cuando tengo que desarrollar una pregunta en un parcial, escribo mucho y no sé si pongo lo principal..”; “(A partir de textos filosóficos muy metafóricos o figurados) Leo pero no sé de dónde agarrarme para entender lo que dice el texto..”.

en particular de mediana o alta complejidad como los informes o las tesis académicas. En definitiva, la interpretación y producción de textos en general y académicos en particular, aparece como un campo controvertido de prácticas donde, entre otras cuestiones, se entrecruzan significados y representaciones múltiples y muchas veces divergentes. Lo que es una dificultad esperable para alguien que está aprendiendo a hacer algo, suele verse muchas veces como una carencia o un déficit de difícil resolución, más que como un problema que en diferentes grados e intensidades es o ha sido común a todos quienes leemos y escribimos en los ámbitos escolares y académicos.

Resulta imperativo, entonces, desnaturalizar cierto sentido común con el que pensamos y realizamos muchas de nuestras tareas cotidianas y escuchar lo que los alumnos dicen sobre lo que les proponemos hacer con los textos. He allí el punto de inicio para inaugurar prácticas menos extrañas para los estudiantes y más efectivas para sus procesos de producción y aprendizaje.

Hacer visibles tales discontinuidades entre lo que profesores y alumnos pensamos sobre las prácticas académicas de unos y otros, es un buen punto de partida para reflexionar productivamente sobre cómo podemos los docentes orientar mejor estos complejos procesos de lectura y escritura de textos. La pregunta acerca de cómo hacer para que ello pueda acontecer, para acompañar a los estudiantes en sus procesos de conocimiento de la cultura académica y las prácticas de lectura y escritura que en ella acontecen, gana cada vez más terreno en los circuitos superiores de la educación y se instala paulatinamente como un problema relevante en la agenda y en las actividades cotidianas de los profesores terciarios o universitarios.

En este texto intentamos abordar esa pregunta y dar alguna respuesta tentativa al respecto.

### La lectura como problema teórico

Las cuestiones relativas a la lectura, la comprensión o interpretación de textos, conforman un significativo, complejo e interdisciplinario campo de estudios, alimentado por la afluencia de distintas disciplinas: la psicología, los estudios socioantropológicos, la lingüística, la didáctica, etc.

La consideración de algunos aportes provenientes de estas disciplinas puede ayudar a pensar en esa pregunta que dejamos instalada en el apartado anterior sobre cómo acompañar desde las prácticas de enseñanza a los lectores en su proceso. Rescatamos, en ese sentido, la necesidad de pensar en los problemas no valiéndonos solo de las intuiciones que construimos desde nuestras prácticas habituales sino también de los desarrollos explícitos que desde determinados campos de estudio se han propiciado. Toda empresa didáctica debe preguntarse de manera ineludible por la naturaleza de ese objeto que ha de transmitirse y/o enseñarse: *qué es la lectura* se constituye entonces en una pregunta inevitable para un proceso que intenta reflexionar sobre cómo orientarla o enseñarla.

A ese respecto, presentamos un punteo de cuestiones: algunas ya convertidas en hitos en el campo de estudios sobre el lenguaje; otras, parte central de una agenda de preocupaciones y discusiones actuales.

1. La idea de que la lectura no es una simple actividad de decodificación lingüística, de “interpretar letras”; y que requeriría una actividad simple del lector, fue una de las claves que con más fuerza se desarrollaron en los años '70 a partir de los estudios de las ciencias cognitivas, entre otros. Leer y/o interpretar textos implica una actividad intelectual de alta complejidad, un intenso mecanismo de actualización de cientos de conocimientos que el lector trae consigo, y una ardua tarea de inferir cuestiones que no están dichas en el texto, y que supuestamente el lector deberá reponer en su lectura. Desde este punto de vista, el desafío de un proceso de lectura efectivo no está solo en lo que el texto presenta como complejidad, sino también y particularmente en lo que el lector aporta al acto de lectura. Desde una perspectiva interactiva y transaccional podría decirse que entre lo que el texto ofrece en tanto materialidad lingüística, por un lado, y el lector aporta en tanto dinámica cognitiva, por otro, se configura un universo digno de atención para comprender cómo uno y otro operan en el proceso de lectura.

2. En el mismo sentido, el proceso de lectura y/o de interpretación de un texto puede ser en-

tendido como un complejo sistema de movimientos inferenciales<sup>4</sup> del lector, posibilitado por otro complejo sistema de conocimientos previos que él trae consigo al acto de interpretación. Tal como plantea Eco (1993), un texto es una maquinaria cuyo funcionamiento es perezoso en tanto requiere siempre de un lector (en tanto sistema interpretativo) que lo ayude a funcionar. El texto, en esta empresa interpretativa con el lector, requiere que éste active y ponga en movimiento:

- Sus conocimientos de mundo, aquellos que ha construido en la interacción social con otros.
- Sus enciclopedias personales, elaboradas a partir de la lectura de otros textos.
- Sus conocimientos sobre el lenguaje; no solo del léxico, del significado de las palabras, sino también sobre cómo son los textos, qué forma tienen, cómo se organizan, etc.; además, sobre los géneros que circulan en distintas instancias sociales, sobre cuáles se usan para qué, sobre qué sistemas de convenciones los organizan, etc.
- Sus “metaconocimientos”, es decir, conocimientos sobre el propio proceso de lectura que permiten al lector percibir cuándo no está comprendiendo un texto y decidir acciones reparadoras (volver a leer, buscar más información, implementar estrategias, etc.)

Los conocimientos que los lectores activan en sus lecturas constituyen un horizonte más que significativo para quienes se interesan por acompañarlos de manera efectiva en sus procesos; preguntarse cuánto saben los lectores no solo sobre los contenidos de los textos que leen, sino acerca de su lenguaje, de sus formas y de sus usos reconocibles en la vida social, constituye un punto de partida inestimable para pensar en cómo leen y potenciar maneras de hacerlo. De la misma manera, indagar cómo perciben y evalúan su propio proceso de interpretación y cómo enfrentan los desafíos interpretativos de los textos ayuda no solo a comprender sus particularidades sino también a generar actividades productivas para la lectura de los textos académicos (búsquedas en índices y bibliografías, atención a títulos y subtítulos, consideración de ejemplos y aclaraciones, etc.)

Este suelo de conocimientos que aportan los estudios sobre la dimensión cognitiva de la lectura, y en particular el cúmulo de conocimientos que se activan en tal proceso, forman parte ya de una tradición consolidada que conviene tener en cuenta.

3. Otras disciplinas, no ya de matriz cognitiva sino vinculadas a los estudios sociales y antropológicos, han aportado al complejo campo de la lectura algunas categorías fértiles para pensar maneras de enseñar a leer o acompañar procesos de interpretación de textos. Tales categorías hacen centro en la lectura como una *práctica social y cultural*. En efecto, no constituye una actividad solitaria de los individuos, sino un tipo de trabajo que se constituye “entre otros” en el marco de los haceres propios de la cultura; también, y de manera ineludible, construye y moviliza significados sociales: quienes leen tal cosa o tal otra, o directamente no lo hacen, son alcanzados por un complejo sistema de representaciones sociales que los coloca en uno u otro lugar de las valoraciones culturales. Una compleja trama de sentidos sociales sobre la lectura y los lectores (quiénes leen, qué leen, por qué y para qué lo hacen, cómo son los que leen y cuánto saben, etc.) construye lazos de identidad entre actores y prácticas (comunidades), y sistemas o formas de autopercepción, de pensarse a sí mismo conforme a tales valoraciones ya sea como lector/no lector; buen lector/mal lector; instruido/no instruido, etc.

Algunos estudios permiten, desde esta matriz social y antropológica, advertir una dimensión más que significativa para comprender significados en torno a la lectura, los lectores y las prácticas sociales. En cierto sentido, la lectura y el “hacerse” lector tienen implicancias importantes para la constitución de la propia subjetividad en tanto inciden en las maneras en que los sujetos se piensan a sí mismos y construyen un lugar propio para vivir en el mundo. Entre otras cuestiones, la lectura, la práctica de leer y construir un universo propio de textos y lecturas, permiten

- resistir la costumbre, la tradición, las ideas dominantes y la violencia simbólica,
- abrir horizontes intelectuales, imaginarios propios o compartidos, construir alternativas a “lo mismo”, o diversidades al “yo soy esto”,

---

4 Una inferencia es un movimiento interpretativo del lector para reponer algo que no está dicho en el texto. Por ejemplo, si un texto afirma que alguien pudo tener un auto nuevo porque consiguió trabajo, el intérprete infiere que por ese trabajo recibe honorarios o salario, y que de ese salario pudo destinar parte para comprar un coche.

- resistir la *violencia social* y encontrar un espacio propio, placentero, alejado de los sinsabores y la agresión de la vida cotidiana,
- reparar la imagen de sí mismos, dañada socialmente, en quienes viven experiencias social o personalmente traumáticas.

Más allá de que el alcance de estas teorías exceda muchas veces nuestras preocupaciones por la lectura en la vida académica, conforman un núcleo muy interesante de ideas que nos permiten advertir la implicancia subjetiva que tiene la práctica de leer para los lectores iniciados o que se inician en ella, como así también imaginar que la actividad de leer no solo se relaciona con tener más información o conocimientos sobre determinados objetos sino también con la construcción de lazos de identidad social, con circuitos de legitimidad y/o ilegitimidad, con autopercepciones construidas socialmente sobre quiénes son lectores o no, quiénes leen bien y quiénes no, etc.

### La lectura como problema didáctico

Desde disciplinas vinculadas a la formación, el aprendizaje o las prácticas escolares y académicas, se abre también un significativo campo de reflexiones que cada vez toman más cuerpo en el debate sobre las formas de aprender y enseñar en la universidad, y entre quienes intentamos optimizar la *performance* de la lectura y la interpretación de los estudiantes universitarios. Entre tales aportes, conviene resaltar en este trabajo los siguientes:

- No podemos ya pensar que la *alfabetización* representa solo el estado inicial del aprendizaje de las letras y/o el sistema de escritura (Ferreiro, 2000). El concepto de alfabetización ha experimentado una notable expansión, y su proceso significa las maneras de aprender las reglas de producción, funcionamiento y circulación del discurso de una determinada comunidad. En efecto, hay varias “alfabetizaciones” (tecnológica, mediática, etc.) y la académica representa una de ellas: comprende las formas en que se aprenden las reglas de producción, interpretación y socialización del discurso que se genera y distribuye en las actividades científicas y/o académicas. En tal sentido, los profesores universitarios somos “alfabetizadores” en el dominio de un determinado campo discursivo y académico.

- Resulta interesante pensar que, a contramano de lo que la intuición y el sentido común suelen establecer, las habilidades y conocimientos para la comprensión, interpretación o producción de textos no están definidos de una vez y para siempre (Carlino, 2005). En efecto, se puede estar alfabetizado para seguir exitosamente en el circuito escolar primario o secundario, pero no para proseguir en los estudios universitarios. No necesariamente aquellos estudiantes que sortean satisfactoriamente las demandas de la vida escolar preuniversitaria, que -entre otras cuestiones- pueden interactuar favorablemente con los textos y consignas que se les proponen en esos niveles educativos, lo hacen de la misma manera en los estudios superiores o universitarios.

- Todo ello cuestiona cierta idea instalada en el sentido común académico acerca de que los estudiantes ya deberían haber desarrollado estrategias para leer todo tipo de textos y dar cuenta de ellos; además, que son esas mismas competencias las que desafían los estudios universitarios, solo que ante un “material de lectura” más complejo y que por lo tanto amerita un poco más de dedicación y “sacrificio”.

- Las prácticas de lectura y escritura en otros niveles del sistema educativo son radicalmente diferentes a las que se les propone a los estudiantes en la universidad. Desde los tipos de textos que se les ofrecen a los estudiantes, como las actividades que los profesores les demandan en uno u otro caso, son absolutamente disímiles.

- Las dificultades más marcadas de muchos estudiantes se vinculan directamente, entonces, con su situación de *extranjería* respecto de ciertas formas del discurso académico o científico, y el desconocimiento de ciertas reglas específicas a partir de las cuales aquel se concibe, se produce y/o se transmite (Giménez, 2011). Siempre resulta productivo indagar cuán extrañas resultan ciertas expresiones que los profesores o los textos utilizamos sin mucho reparo, expresiones que se han vuelto ya comunes al discurso académico especializado pero

que expresan densas categorizaciones y tradiciones discursivas que no necesariamente forman parte del universo discursivo de los lectores que migran de otras prácticas de lenguaje o de lectura.

-Los profesores tenemos una fuerte imagen de nosotros mismos como lectores competentes y ello, muchas veces, dificulta mirar al otro como *otro* que no solo lee de otra manera sino que está en proceso de alfabetizarse académicamente. Ello nos ayudaría a prestar atención y poner significado en lo que los estudiantes dicen de los textos (“es muy largo...” “da vueltas sobre lo mismo...” etc.), a sus posibilidades interpretativas (“no entiendo nada...” “no sé cómo se hace para leer todo eso acá...”), y a ciertos movimientos interpretativos típicos de lectores inexpertos (empezar a leer sin darse cuenta de la fuente o pasar inadvertidas notas al pie, llamadas, etc.). Agudizar la mirada y la escucha de lo que dicen o, muchas veces, no dicen directamente pero dan a entender con algunas señales, ayudaría a achicar la brecha entre los lectores profesionales (los profesores ya iniciados en el discurso académico) y los estudiantes (los nuevos, los que pugnan por incorporarse como productores e intérpretes de ese discurso).

-Los profesores podemos imaginar y diseñar formas de intermediar entre esos discursos y los alumnos, achicando la brecha entre unos y otros. Se trata de pensar, en buena medida, cómo es posible acercar a los alumnos a las particularidades del discurso que circula en los textos que les ofrecemos, sus desafíos interpretativos, y cómo podemos desafiar ciertas formas estandarizadas del trabajo con los textos en la clase con nuevas propuestas de lectura, estrategias para la interpretación de los textos o actividades para el trabajo en el aula.

-Si bien se viene discutiendo desde hace tiempo sobre la cuestión de la lectura de los estudiantes en los cursos universitarios, se ha producido un estado de mayor sensibilización, y se han diagramado acciones orientadas al respecto, menos se ha discutido –al menos de manera sistemática– sobre las actividades de lectura que los profesores podemos proponer en clases y de los materiales académicos que mejor pueden acompañar a los estudiantes en ese proceso de alfabetización académica. Para ello, cobra cada vez más fuerza la idea de que se requieren de instancias compartidas entre profesores pares para la reflexión y producción conjunta de actividades y/o materiales para una enseñanza orientada hacia la interpretación de los textos que usualmente circulan por las aulas universitarias; ello pone en tensión cierto individualismo que caracteriza a las culturas académicas y la dificultad para construir de manera colaborativa.

-La tarea se dificulta aún más si la cultura académica universitaria no abre sus agendas e incorpora como tema central la discusión en torno a cómo es posible organizar el trabajo de lectura e interpretación en las clases, o acerca de qué actividades y materiales pueden acompañar de manera más efectiva a los estudiantes en ese proceso, amén de quiénes son los estudiantes, qué prácticas escolares han caracterizado su vida escolar, qué expectativas, dificultades y conocimientos tienen sobre sí como lectores y sobre los materiales y acciones que les pedimos en las clases, etc.

-Para abrir esta discusión es necesario incorporar una idea que pone en tensión cierto sentido común académico consuetudinario: enseñar una materia no solo implica enseñar un *contenido* (conceptos, nociones, teorías, leyes, etc.), sino también transmitir las *reglas para interpretar o producir el discurso que circula en sus textos* (libros, artículos, monografías, etc.) (Carlino, 2005). Las materias no son solo espacios conceptuales sino también espacios discursivos que regulan su producción, su recepción, su circulación, sus actores, etc.

-Junto a ello, resulta significativo incorporar la idea de que *leer y escribir* no representan técnicas simples para entender y usar el lenguaje (Giménez, 2011) sino medios privilegiados para *aprender una materia*, para entrar en las particularidades de un campo discursivo. Leer es algo más que “extraer el significado” de un texto, en tanto implica comprender el universo de producción de la ciencia o de una disciplina y las formas posibles de intervenir en él. Escribir es algo más que “decir lo que se sabe” en tanto transforma necesariamente el conocimiento de quien lo hace, quien aprende sobre aquello que escribe. Las prácticas de leer y escribir en

ámbitos académicos, por lo tanto, tienen una función *epistémica*, en tanto se lee y se escribe para aprender los contenidos de una disciplina, sus modos de producción y comunicación discursiva, y los modos generales en que la ciencia produce discurso y saber.

-De todo ello surge una pregunta más que interesante: ¿Quién enseña a leer y escribir? Necesariamente, debe hacerlo quien mejor conozca las reglas de producción de determinado discurso, es decir, los profesores especializados en un campo de conocimiento. La enseñanza de la lectura no es un trabajo de “especialistas en lectura” sino una práctica articulada entre los especialistas en una disciplina y aquellos profesionales que puedan acompañarlos a reflexionar sobre los mejores modos de transmisión, de enseñanza y aprendizaje del discurso académico y de formación de lectores. Las tutorías “por fuera” de las disciplinas suelen producir poco impacto en las prácticas de lectura de los estudiantes (Benvegnú, 2012).

-No alcanza con una “ambientación previa” en cuestiones de “lectura y escritura universitarias”, ni tampoco una sola materia de los planes de estudio para “aprender a leer y escribir textos académicos”, ni talleres extracurriculares donde los estudiantes se ejerciten en tales tareas. Cada vez cobra más fuerza la idea de que la alfabetización académica es *un proceso sostenido* que debe mantenerse como preocupación de *todos los profesores* durante el cursado de *toda una carrera*, incluso las de posgrado. Resulta más que productivo que los profesores especialistas en las distintas disciplinas de las distintas ciencias comiencen procesos de reflexión entre pares sobre cómo son los textos que produce su comunidad discursiva, qué implica leer esos textos, qué estrategias particulares demandan, cómo se producen esos textos, qué se espera de sus productores, etc. El *taller entre pares* es el espacio académico más significativo para convocar a profesores preocupados por cómo mediar de la mejor manera posible entre los estudiantes que están en el inicio o desarrollo de la vida universitaria y los textos que se les proponen en el conjunto de tareas académicas; compartir experiencias, casos, propuestas de trabajo es un buen medio para la construcción de problemas complejos insertos en las prácticas de enseñanza.

-Tal como decíamos anteriormente, se torna necesario un trabajo colectivo y reflexivo (Edelstein, 1995) que invite a poner en crisis cierto *sentido común académico*, muchas veces prejuicioso, sobre la lectura y la interpretación de textos en tanto actividades académicas propuestas a los estudiantes. En principio, no existen capacidades o competencias generales para la interpretación o producción de *cualquier tipo* de texto; los desafíos que tiene quien procura alfabetizarse en las ciencias exactas serán bastante distintos a quien interactúa con discursos de las ciencias naturales o sociales. Por otro lado, esas capacidades no han sido desarrolladas en otros niveles del sistema educativo, ni tendría por qué haber sido así (Carlino, 2005). También es cuestionable la idea de que enseñar a leer y escribir en una materia universitaria quita tiempo para enseñar los contenidos específicos, ni que sea una “tarea de otros”. La interacción constante entre especialistas disciplinares y especialistas en procesos de lectura, escritura y su didáctica, constituye el ámbito privilegiado para abordar la enseñanza de tales procesos en los espacios académicos.

-Podríamos cifrar entonces algunas preguntas que encierran las preocupaciones centrales para una enseñanza de la lectura en ámbitos académicos podrían ser más, por cierto, pero creemos que estas representan buenos *horizontes* para comenzar a construir un problema y encauzarlo:

¿Conocemos los profesores las dificultades concretas que tienen los estudiantes con los textos o consignas que les proponemos? ¿Los escuchamos realmente o las suponemos?

¿Qué saben ellos acerca de los discursos y prácticas discursivas que les proponemos en la Universidad? o ¿Cómo podríamos iniciarlos a ellos en el conocimiento de esas cuestiones?

¿Cómo son esos discursos o textos que bajo la forma de guías, apuntes, artículos, manuales, reseñas, capítulos de libros, etc. les proveemos en sus materiales de lectura?

¿Además de las clásicas actividades de lectura que buscan reproducir de manera sintética el

contenido de los textos (del tipo “Lea y desarrolle”, “Lea y fundamente”, “Lea y explique por qué X” etc.) qué otros ejercicios de lectura podríamos proponer a los estudiantes en las clases prácticas o en sus actividades extras?

### **Un problema clave: las actividades y prácticas de lectura en y para la clase**

1. Un temor crucial suele anteponerse a cualquier intento de innovar las formas de leer los textos académicos: la pérdida de especificidad técnica o científica. En efecto, suele pensarse que si las actividades son muy abiertas y convocan más a la producción personal que a la atención sobre lo que los textos dicen, puede acontecer el error conceptual al afirmar algo que no es correcto o que para nada los autores de los textos leídos invitarían a interpretar o concluir. La pérdida de rigor y exactitud es, con razón, una preocupación compartida entre los profesores; el riesgo de que al abrir a los conocimientos que los alumnos traen se cristalice un sentido banal y poco especializado, y que este termine obturando la interpretación de nuevos sentidos en los textos. En este temor se filtra cierto sentido común académico que cifra lo didáctico en “lo entretenido”, “lo lúdico” o en el “cómo hacer para que todos participen con lo que sea”. La preocupación didáctica se construye en torno al problema del conocimiento (Edelstein, 1995), y una didáctica de la lectura debe preocuparse innegablemente por maneras de interacción con los textos que permitan construir conocimiento sobre aquello que se lee. Lo “alternativo”, aplicado a la lectura y sus formas metódicas, debe entenderse por fuera de la antinomia entre “lo tradicional o lo novedoso” o “profesores viejos o jóvenes” para entenderse como una manera de abrir, continuar, complejizar, volver más productivos determinados paradigmas de enseñanza. Lo alternativo en este caso implica imaginar nuevas formas de interacción entre sujetos y textos que, más que desterrar modos y usos, los recontextualice en otras prácticas.

2. Enseñar a leer constituye una experiencia, también en el sentido de “experimento”: ello implica que en su práctica necesariamente convergen interpretaciones encontradas y que necesitan ponerse a prueba para legitimarse, cuestionarse, reajustarse, etc. No cualquier interpretación es válida, por cierto; más aun cuando se opera con textos que concentran conocimientos largamente expuestos y demostrados en la ciencia. Ahora bien, esta restricción hermenéutica es de carácter epistemológico mas no didáctico: un lector aprende a interpretar contrastando sus ideas iniciales en una comunidad de lectores, especializados o no, reajustándolas o afinándolas en discusiones, plasmándolas por escrito y poniéndolas a la vista de todos, reescribiéndolas, etc. Que nadie puede decir cualquier cosa en ciencia, es un imperativo; que nadie puede comprender todo en un único acto y por sí solo, también.

3. Los profesores solemos experimentar cierta incomodidad frente a la lectura parcializada que privilegia algunos temas o apartados de un texto por sobre otros, que “salta” algunas partes, y pensamos que la clave de comprensión descansa en la totalidad del texto ofrecido. En muchos casos, este tipo de lectura resultaría una tarea infructuosa que obstaculizaría la comprensión integral de lo que se lee; pero otros textos que compendian temáticas y problemáticas complejas pueden ser objeto de una lectura focalizada, esto es, atenciosa de algunas cuestiones por sobre otras. Este tipo de lectura no desestima la complejidad del texto, sino que organiza la actividad del lector concentrándola en algún eje u organizador temático, y aislándolas transitoriamente de otros. En todo experimento es posible “aislar” un fenómeno para despejar el campo de estudio; en un texto, es posible concentrar la atención en algunas temáticas por sobre otras. La indivisibilidad de los textos o de su significado es un imperativo semiótico, claro está. La posibilidad de fragmentar el material de lectura concentrando la atención momentáneamente en algunos indicadores más que en otros, es una posibilidad didáctica.

4. El trabajo de lectura “*en la clase*” suele pensarse como una inversión injustificada e improductiva del *tiempo*. Ello, ligado al supuesto de que los estudiantes ya deberían “saber leer” tal como se espera de ellos, hace que muchas de las tareas de lectura que enfrentan los alumnos se hagan en solitario y/o en espacios y tiempos distintos a los de la clase. Es posible pensar, sin embargo, que si el trabajo de lectura pudiera acontecer de manera colegiada y mixta entre novatos y especialistas, en contextos de producción efectiva donde haya espacio para el

equivoco y la incertidumbre, el reajuste y la reformulación, el contraste y la demostración, se favorecerían seguramente futuros y nuevos procesos de interpretación e inmersión en el campo discursivo del que se trate. Esta cuestión se vincula con la problemática del tiempo efectivo de las clases o los trabajos prácticos en relación con tareas o actividades de lectura que pueden insumir más tiempo que otras de corte reproductivo y/o evaluativo. La cuestión de cuánto tiempo invertir en estas problemáticas es un punto nodal en la enseñanza orientada a la interpretación de textos y abre la pregunta acerca de si invertir más tiempo en cantidad de contenidos o más tiempo en el desarrollo de procesos y estrategias para leer e interpretar textos que den cuenta de esos contenidos.

5. Comprender las motivaciones, los conocimientos, las incertidumbres, las preguntas, etc. que tienen los estudiantes respecto de los textos que ofrecemos para su lectura se condice con otra señal productiva: hacer saber a los lectores el sentido que tiene la lectura de un texto para esa disciplina, para sus aprendizajes o los objetivos o fines didácticos por los que leemos los textos que leemos: qué queremos encontrar en ellos, qué conceptos nos interesa destacar, cuáles menos, por qué ese y no otros textos, qué lo hace interesante o destacable, etc. Reducir el margen de los supuestos, tanto de lo que conocemos o creemos conocer de nuestros lectores estudiantes, como de las motivaciones por la que damos a leer determinados textos y no otros, así como las particularidades que ellos presentan, ayuda a construir un espacio de lectura más reconocible y compartido por todos los que lo habitan: especialistas y aprendices.

6. La diversidad de actividades de lectura siempre resulta fructífera para ampliar los horizontes interpretativos de los lectores. Ello implica, entre otras cosas, la posibilidad de articular y combinar modalidades de lectura de distinto tipo: más globales con más puntuales, más abiertas con más orientadas, más ligadas a la iniciativa interpretativa de los estudiantes o más ligadas a los significados explícitos del texto, más centradas en la descripción de cómo está organizado el texto o más ligadas a las opiniones o discusiones que genera en el lector, etc.

A continuación, y a manera de simple tentativa, esbozamos una clasificación, un principio de organización provisorio e incompleto de actividades didácticas que pueden orientar procesos de lectura productivos en los estudiantes. Es una lista abierta, por cierto, y quizás resulten más orientadas a los textos las ciencias sociales y humanas que a los de las exactas o naturales. Por todo ello, no tiene más sentido que ayudar a pensar, complejizar y diversificar los modos de acercamiento de los lectores hacia los textos y las formas en que los profesores podemos organizar el trabajo de lectura en las clases. En el mismo sentido, a reconocer los modos de lectura que proponemos a los estudiantes y algunas maneras para diversificarlos. Tentativamente, reconocemos cinco tipos de actividades didácticas:

1. Actividades de lectura orientadas hacia los conocimientos previos del lector.
2. Actividades de lectura que contextualizan o enmarcan el texto en sus condiciones o circunstancias de producción.
3. Actividades didácticas que focalizan o se detienen en expresiones, enunciados o párrafos puntuales y específicos del texto (“micronivel” textual) antes que en significado global o total del mismo.
4. Actividades didácticas que permiten focalizar o destacar y trabajar en el nivel global (nivel “macro”) del texto: la forma global del texto, sus zonas, el significado global, etc.
5. Actividades didácticas que focalizan el aspecto polémico del texto: ideas, cosmovisiones, posiciones, pronunciamientos, creencias, supuestos ideológicos, etc.

### **Actividades de lectura orientadas hacia los conocimientos previos del lector**

La cuestión de los conocimientos previos se presenta siempre como un núcleo fuerte en las posibilidades de interpretación de los textos. En general, se corresponden con órdenes diversos: experiencias sociales y culturales previas de los lectores, trayectorias de lecturas, conocimientos específicos sobre las temáticas que presentan los textos, conocimientos y experiencias con el lenguaje propio del tipo de textos que se leen, etc. Didácticamente, los conocimientos previos de los lectores se articulan en una tensión que va desde el desconocimiento absoluto del contenido y/o del género y/o de gran parte del léxico especializado del texto (entre otros), hasta una familiaridad máxima con ellos (p.ej. algunas temáticas de las ciencias sociales que involucran experiencias sociales comunes como internet, la televisión, la escuela, etc.).



**Para activar, didácticamente hablando, los conocimientos previos en el trabajo de lectura, un profesor puede:**

- Identificar ciertas temáticas centrales del texto y ponerlas informalmente a discusión y comentario por parte de los alumnos antes de su lectura.
- Exponer un caso concreto y específico (real o hipotético) cuya interpretación involucra buena parte de las temáticas presentadas por el texto, o al menos las centrales. Los “casos” empíricos, como los ejemplos, son vías de acceso no solo para la comprensión de cuestiones abstractas o teóricas, sino también una buena instancia para “empezar a hablar o pensar en...”; para poner en discurso cuestiones que después recibirán un tratamiento más complejo.
- Proponer (cuando el texto lo amerite) la observación y/o registro de alguna situación o elemento específico (objetos culturales, situaciones sociales, documentos, etc.) planteados por el texto, antes de su lectura, como una buena fuente de pre-nociones o disparadores para la interpretación. La experiencia (en el sentido de “experimento”) con objetos o elementos presentados en el texto, aun cuando el texto verse sobre cuestiones intangibles, es una buena vía de ingreso a la experiencia de la lectura.
- Seleccionar palabras claves del texto que activen en los lectores asociaciones libres con o entre ellas, mientras se registra e intenta poner cierto orden en la diversidad de elementos surgentes. Una variante consiste en la selección de palabras claves del texto por parte del profesor para activar asociaciones, pero ya no libres sino relacionadas semánticamente. Por ejemplo: ante el término “sentido” se evocan y asocian significados análogos (significado, texto, mensaje, etc.)
- Proponer procesos de argumentación (de defensa o ataque) formales frente a algunas tesis que anticipan temáticas de los textos a leer (p.ej. proponer tesis opuestas entre sí sobre temáticas presentes en los textos para que los alumnos escojan y apoyen argumentativamente antes del trabajo de lectura)
- Solicitar un trabajo más sistemático con textos de otros autores, introductorios a la problemática o discusión central del texto eje, y orientar a los alumnos para que exploren en esos textos y organicen argumentos que favorezcan, relativicen o se opongan a la temática de discusión. La búsqueda y/o lectura compartida entre profesor y estudiantes de textos introductorios (reseñas, enciclopedias especializadas, entrevistas u otros textos del autor, etc.) constituyen buenas actividades para el “calentamiento” inicial de la lectura.
- Invitar a otros especialistas en la temática en cuestión para que expongan discusiones, investigaciones, desarrollos, etc. específicos a ella y abran junto a los estudiantes ruedas de preguntas, entrevistas, ejercicios de lectura, discusiones, producción de textos junto al especialista, etc.
- Cuando la cuestión temática lo amerite, las dramatizaciones de los mismos estudiantes a partir de ciertos esquemas (un caso, un problema, una situación, etc.) permiten imaginar acciones, textos, etc. que anticipan una temática a desarrollar.

**Actividades de lectura que contextualizan o enmarcan el texto en sus condiciones o circunstancias de producción**

La necesidad de que los estudiantes conozcan quién escribió el texto que se lee y en qué época lo hizo, o en qué contexto histórico, ideológico, epistemológico, social, etc. fue concebido y escrito ese texto, así como el “contexto discursivo” (otros textos del autor o de otros autores), ya es asumida didácticamente casi como una condición necesaria para la actividad de lectura. Didácticamente, estas actividades de “enmarcamiento” se establecen en la siguiente tensión: pueden “burocratizarse” (se hacen más por una cuestión enciclopédica de “saber más cosas sobre el autor o la época” pero no se establecen relaciones entre el contexto y los sentidos del texto) o pueden constituirse en el centro del trabajo y complejizarse de tal manera que terminan “opacando” o desplazando el trabajo central con los textos (p.ej. se termina debatiendo y profundizando sobre el estructuralismo cuando al inicio se hizo referencia a él para comprender algunas posiciones de tal o cual autor estructuralista).

**Para enmarcar o contextualizar, didácticamente hablando, el texto-objeto en el trabajo de lectura, un profesor puede:**

- Exponer a los estudiantes toda la información necesaria sobre la época, el contexto disciplinar, social y/o ideológico del texto de manera informal (comentarios, preguntas, etc.) o más formal (gráficos, esquemas, textos introductorios con guías de preguntas orientadoras, exposiciones de especialistas, etc.).

- Ofrecer en el conjunto de materiales, y/o leer junto a los estudiantes los índices de los libros de los cuales se extraen los textos ofrecidos, analizar junto a ellos otras temáticas desarrolladas en tales obras, buscar con ellos y entre todos relaciones semánticas o de contenidos entre esas temáticas, proponer a los estudiantes que infieran otras cuestiones vinculadas al tema que podrían figurar en los desarrollos pero no lo están; de la misma manera, puede orientar a la focalización o lectura atenciosa de otros paratextos como las contratapas, los prólogos, los prefacios, los títulos o subtítulos de tapa, datos de edición, etc. La lectura comentada de otros títulos del autor así como el contacto con los materiales-fuentes (libros, documentos, diarios, revistas, etc.) de donde surgen los textos que se ofrecen para la lectura, la lectura compartida y comentada de paratextos, las búsquedas compartidas en buscadores digitales, etc. o la lectura y/o visionado (si los hubiere filmadas) de entrevistas con el autor, resultan también modos significativos de “poner en contexto” histórico, disciplinar y discursivo el texto cuya lectura se propone.

- Orientar y/o establecer conexiones temáticas, disciplinares o contextuales con otros textos y/u obras leídas con anterioridad. Puede recoger párrafos o segmentos de otras obras del autor donde define o precisa algunos contenidos del texto a leer.

- Proponer que sean los mismos estudiantes que tras una primera lectura identifiquen cuestiones sobre cuyo contexto de producción, según ellos estimen, necesitarían información adicional para enmarcar el texto de referencia.

#### **Actividades didácticas que focalizan o se detienen en expresiones, enunciados o párrafos puntuales y específicos del texto antes que en significado global o total del mismo**

Este tipo de actividades permite que el docente concentre el trabajo de interpretación en “zonas” del texto (enunciados, expresiones, párrafos, etc.) que condensan un significado clave o funcional del texto, antes que en su interpretación global. El trabajo con porciones menores del texto, permite algunas veces más concentración y detalle con significados de menor alcance pero incluidos y funcionales al significado global; también posibilita desplegar un trabajo interpretativo inicial más acotado, más orientado o más puntual. La “manipulación” interpretativa del texto por porciones o zonas puede, en algunos casos, generar mayor confianza en los estudiantes. Algunos docentes los proponen como actividades iniciales para conducirlos posteriormente hacia trabajos de interpretación más globales; otros, en cambio, suelen obviarlos por temor a perder el horizonte global del trabajo.

#### **Para un trabajo interpretativo “focalizado” en algunos elementos del texto, el profesor puede:**

- Proponer un enunciado, párrafo o segmento del texto y solicitar a los alumnos que expliciten su interpretación a partir de la relectura individual o colectiva, del comentario grupal y el registro escrito de estos comentarios, de ejercicios de escritura a manera de paráfrasis (que expresen lo leído con otras palabras) individuales o grupales y compartidas, etc. También, puede indicar que establezcan relaciones de significado entre ese enunciado o párrafo y otros enunciados o párrafos del mismo texto o de otro texto leído anteriormente: el contraste entre “porciones” textuales diferentes puede favorecer el trabajo interpretativo.

- Solicitar a los estudiantes que focalicen la atención en un segmento del texto e infieran lo que el autor no dice allí y/o está implícito (porque supone que el lector ya lo sabe, porque da por sentado que el lector sabe o piensa de esa manera, etc.) a partir de comentarios individuales o grupales. De la misma manera, que evalúen si esos conocimientos supuestos están disponibles en ellos o hay que construirlos, o si acuerdan o no con esos supuestos del autor.

- Indicar a los lectores que evalúen la funcionalidad de determinado/s enunciado/s o párrafo/s en el sentido global de un texto: si es un *ejemplo* de lo que el autor propone como tema o tesis central, o es una *comparación* o *referencia* a otros elementos o textos aludidos, o si es una *cita* que permite legitimar lo que se está diciendo, o es una *síntesis conclusiva* de lo afirmado

hasta el momento, etc.

-De manera análoga, solicitar que los lectores establezcan relaciones semánticas entre enunciados o párrafos del mismo texto: si están ligados causalmente, temporalmente, opositivamente, consecutivamente, etc.; de la misma manera, puede consignar ejercicios de microescritura (borradores) que integren y reescriban en un solo enunciado o párrafo las unidades anteriores.

-Señalar algunas palabras claves del texto sobre las que descansa parte importante de la posibilidad de construir el sentido de un párrafo o segmento del texto (palabras “faro”); solicita a los estudiantes que las localicen en el texto, que localicen el/los enunciados en que aparecen y discutan el sentido/significado con que aparecen allí esos términos.

-Señalar, o pedir que los estudiantes lo hagan, palabras que forman un mismo *campo semántico* (p. ej. medios, televisión, crítica televisiva, influencia mediática, consumidor, etc.) y armen con ellos esquemas, gráficos o algún tipo de representación que expresen las relaciones semánticas entre tales términos en el texto (causa/consecuencia; ejemplificante/ejemplificando; básico/derivado; asentimiento/disentimiento; central/secundario; etc.).

-Proponer porciones del texto para que los estudiantes los parafraseen o reescriban, ya sea conservando el sentido de lo dicho, ya sea alterándolo en algún sentido (relativizándolo, atenuándolo, etc.).

-Seleccionar porciones o segmentos del texto para que los estudiantes los reescriban con sentido radicalmente opuesto al planteado por el autor; luego, proponer discusiones de aceptación, negación o relativización entre los enunciados originales y los reescritos.

-Identificar algunos segmentos del texto, o solicitar a los mismos lectores que lo hagan, para que los estudiantes los “expandan” (escriban microtextos) con *ejemplos, comentarios, citas de textos leídos, comparaciones o alusiones* al mismo texto o a otros, etc.

-Indicar tareas de “rastreo” de cuestiones específicas en el mismo texto: qué autores están citados o referenciados en el texto (dónde, con qué sentido: si confirman o niegan lo dicho, etc.), qué referencias bibliográficas se ofrecen, qué fuentes o referencias informativas se acompañan (estadísticas, investigaciones, notas o artículos mediáticos, etc.).

### **Actividades didácticas que permiten focalizar o destacar y trabajar en el nivel global del texto: la forma global del texto, sus zonas, el significado global, etc.**

A diferencia de las anteriores, este tipo de actividades permite que el docente concentre el trabajo de interpretación en aspectos globales o totalizantes que refieren al texto en su conjunto (la organización general de la información en el texto, el significado de mayor generalidad del texto que condensa los significados parciales, etc.), antes que en segmentos o unidades menores. La tensión entre los aspectos puntuales y globales, o “micro” y “macro”, del texto permiten diagramar un continuo de actividades de lectura que vaya y vuelva de manera articulada y compensada entre una y otra cuestión. Muchas veces, el nivel global o macro (por ej. “desarrolle de manera sintética la teoría X”) suele establecerse como el único tipo de trabajo propuesto por los docentes.

### **Para el trabajo interpretativo “en el nivel global”, un profesor puede:**

-Luego de un trabajo pormenorizado y focalizado en partes del texto, solicitar a los estudiantes que escriban un breve texto (un comentario, un resumen, una reseña, u otro género análogo) que integre los enunciados o párrafos trabajados anteriormente. En este sentido, el trabajo de escritura se establece como intermediario al de interpretación. Los trabajos de producción de textos que integren las interpretaciones globales (esos resúmenes/comentarios) pueden generar instancias sistemáticas y organizadas de talleres de escritura para producir géneros más complejos: antologías, reseñas críticas de artículos u obras, contratapas alternativas de los textos leídos, etc.

-Antes del trabajo anterior, abrir rondas de comentarios, discusiones o justificaciones sobre cuál información integraría o no un resumen/comentario sobre el texto, conforme a su relevancia o centralidad.

-Proponer que los estudiantes infieran y sistematicen las grandes preguntas para las que el texto ofrece respuestas (y aquellas que no responde, también).

-Solicitar que los lectores, luego de un trabajo más pormenorizado, propongan títulos o sub-

títulos alternativos y que introduzcan –si no los hay– subtítulos que organicen las temáticas o la información desplegadas por el texto.

- consignar que los lectores identifiquen “zonas” diferentes del texto: relatos internos, descripciones de objetos o procesos, comentarios o tomas de posición del autor, explicaciones de las causas de procesos, invocaciones explícitas al lector, ironías del autor, referencias a otros textos, etc. Se pueden construir verdaderos “mapas” de los textos que ayudan no solo identificar estos segmentos sino también a hipotetizar el sentido que aportan al texto. De manera análoga, el profesor propone insertar en el texto ciertos elementos que permitan expandirlo reafirmando el sentido: comentarios, alusiones a otros autores, referencias a otras lecturas, etc.

- escribir glosarios con las definiciones previamente acordadas (las que se consideren capitales) y discutidas en el grupo.

- escribir “hojas de ruta” que sistematicen recorridos posibles por el texto: dónde poner mayor atención, qué conceptos sí o sí deben ser atendidos prioritariamente en la lectura, qué aspectos necesitan ser complementados con otras lecturas, etc.

### **Actividades didácticas que focalizan el aspecto polémico del texto: ideas, cosmovisiones, posiciones, pronunciamientos, creencias, supuestos ideológicos, etc.**

Todos los textos convocan, seguramente, a interpretaciones muchas veces encontradas o con amplios márgenes de “subjetividad”. En algunos textos en particular esta dimensión subjetiva adquiere una dimensión notable en tanto las temáticas aludidas convocan la experiencia cultural del lector junto a sus posiciones valorativas, y abren el camino de la controversia y la polémica de manera evidente. De la misma manera que los conocimientos previos, el aspecto polémico de los textos establece una interesante tensión didáctica: en un sentido productivo, permite confrontar lo que se lee y expandir con el universo propio de referencias; en un sentido negativo, actúa de valla inamovible que termina negando o menospreciando la posición expresada en el texto. O complejizan la interpretación y generan una discusión productiva en matices o solo se reafirma la propia voz y no se “escucha” al texto.

### **Para enfatizar, didácticamente hablando, esta dimensión del trabajo de lectura, el profesor puede:**

- Solicitar a los estudiantes que identifiquen y registren los enunciados, frases, palabras, etc. del texto con contenido polémico, discutible, relativizable, etc. También, proponer a los lectores que infieran, compartan y discutan sobre la posición teórica o ideológica del autor (desde qué concepción habla con quién discute etc.) que emerge en particular en algunos segmentos del texto o en general en todo el texto.

- El mismo profesor puede elegir algunas expresiones polémicas o sugerentes del texto y proponer al grupo de estudiantes que individual o colectivamente expongan razones para el acuerdo o desacuerdo con ellas.

- A partir de la identificación de una posición eje o central del autor, puede solicitar a los estudiantes que identifiquen líneas de argumentación o líneas temáticas que sean auxiliares de aquella.

- Resulta interesante, también, proponer a los lectores que contrapongan enunciados, frases, ideas, etc. con contenidos opuestos o desde posiciones contrarias a las del autor (si están convencidos de ello) y escriban breves textos borradores que desarrollen o registren esas posiciones, ideas, frases, etc.

- Resulta interesante, solicitar la búsqueda de frases, ideas o expresiones de otros autores y/o textos leídos que puedan ser contrapuestas a la del texto/autor que se lee.

- El profesor puede proponer la escritura de breves comentarios o reflexiones sobre expresiones del autor más liberadas de la exigencia de consentir o disentir con ellas: comentarios libres, disquisiciones personales, reflexiones individuales o grupales, etc.

### **Conclusión**

La lectura y/o interpretación de textos representa sin dudas una cuestión compleja y problemática desde la perspectiva que la abordemos: como proceso cognitivo o hermenéutico,

como práctica social y/o subjetivante o como actividad escolar orientada al aprendizaje y la formación de estudiantes. Constituye el centro de un campo de estudios de significativo y notable desarrollo en los últimos años, y objeto de una reflexión inusitada y creciente en todos los ámbitos educativos: primarios, medios y superiores. Gracias a ello, existe hoy un grado de sensibilización creciente que nos conduce a la idea de que las prácticas de enseñanza y aprendizaje no pueden pensarse muy por fuera de los problemas de las prácticas de leer y escribir en la escuela o en las academias, y que de estas depende en buena medida la inserción efectiva de los estudiantes en el sistema escolar y sus posibilidades de formación para la vida, el trabajo o la continuación de sus estudios. El problema de la lectura está siendo percibido, definido y evaluado, creemos, en su justa medida. A pesar de ello, no nos hemos preguntado de manera contundente aún -quizás estemos recién comenzando a hacerlo- por las maneras en que los profesores pueden tramitar la lectura de los estudiantes en sus clases y en las actividades académicas propuestas, y por las tareas que pueden desplegar en sus cursos para poner a sus alumnos a leer desafiando viejas tradiciones y sentidos vueltos comunes en la vida escolar y académica. Estamos comenzando a comprender que en el conjunto de problemas que representan las prácticas de leer y escribir (de orden cultural, social, académico, pedagógico, etc.) el problema didáctico y metodológico no es menor. Ha llegado la hora de que ingrese de manera contundente a la agenda educativa la reflexión sobre lo metodológico en la enseñanza de la lectura para poder así objetivar, reflexionar y reformular viejas e impensadas formas con las que los profesores distribuimos los textos en las aulas y solicitamos tareas a los estudiantes.

## Bibliografía

Benvegnú, María Adelaida y Espinoza Ana María (2012): "Alcances y dificultades de las tutorías en la universidad" en *Espacios de Docencia*. Publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente. Dto. Educación UNLu. N° 3, abril 2012.

Carlino, Paula (2005): *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. F.C.E. Bs. As.

Eco, U., & Pochtar, R. (1993): *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995): *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz. Bs As

Ferreiro, Emilia (2001): *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. F.C.E. Bs. As.

Giménez Gustavo (2011): "Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad" en Ortega, Facundo (Comp.) *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Ferreyra Ediciones. Córdoba.