



**LAS PRÁCTICAS
DE LECTURA EN
LA UNIVERSIDAD:
UN TALLER PARA
DOCENTES¹**

MARÍA ADELAI DA BENVIGNÚ*

Introducción

Entre los docentes e investigadores universitarios preocupados por los problemas vinculados con la lectura y el aprendizaje, parece haber cierto consenso en que la lectura debe ser incluida en la agenda de la enseñanza superior. Se observa, sin embargo, una gama de matices en el significado atribuido a esta afirmación y por lo tanto en el espacio institucional reservado para ello (Pedagogía Universitaria, 2001).

En este trabajo damos cuenta de una experiencia realizada en la Universidad Nacional de Luján, que constituye una respuesta posible a esta preocupación. Intentaremos comunicar nuestro modo particular de configurar el problema, el contexto institucional y académico en el que se desarrolló, las decisiones y acuerdos que asumimos al pensar la propuesta y los aspectos más salientes del trabajo con los docentes. Asimismo señalaremos algunos nuevos problemas e interrogantes que se perfilan a partir de ello y las líneas de trabajo que, según creemos, podrían sostener la tarea futura.

Esperamos que esta comunicación encuentre interlocutores interesados en compartir las necesarias reflexiones que permitirán avanzar tanto en el planteo del problema como en la búsqueda de nuevas respuestas.

Nuestra toma de postura teórica

¿En qué sentido debe la universidad ocuparse de la lectura?

La respuesta que se dé a esta pregunta dependerá estrechamente del modo en que se formule el problema. En otros términos: las decisiones y las líneas de acción dirigidas a incidir sobre los procesos de lectura de los estudiantes universitarios se apoyan en una serie de supuestos teóricos (con distintos grados de explicitación) que configuran de un modo particular la situación a la que se debe atender. Por supuesto que en la realización concreta de esas acciones intervienen otros factores como los político-académicos, institucionales, presupuestarios, etc., a cuyo análisis –lejos de ignorar su importancia– no vamos a dedicarnos aquí.

Con el fin de explicitar la postura teórica sobre la cual apoyamos la experiencia que relataremos, será de utilidad referirnos brevemente a dos tendencias en los modos de configurar el problema (Pedagogía Universitaria, 2001: cap. 6). Estas tendencias podrían verse como extremos de un continuo en el cual es posible ubicar el espectro de posturas que actualmente guían las acciones institucionales acerca de la lectura en la universidad.

En un extremo de la línea encontramos los planteos que ponen el énfasis en las carencias de los alumnos. La lectura y la escritura son tomadas como habilidades generales o conocimientos de aplicación universal,² con los que los estudiantes deberían contar al comenzar su carrera universitaria y que, por algún motivo, no han conseguido adquirir en sus experiencias educativas anteriores. Las propuestas orientadas por este planteo parten, por lo general, del diagnóstico puntual de esas dificultades y dan origen a acciones de enseñanza que intentan remediar las carencias. Entre ellas se encuentran los cursos de aprestamiento, las propuestas de ejercitación, los talleres de lectura o comprensión de textos, usualmente ofrecidas a los estudiantes durante los primeros tramos de las carreras o antes de iniciarlas. Algunas propuestas trabajan sobre la bibliografía de las asignaturas y otras no tie-

nen vinculación directa con ellas. Pero en todos los casos el propósito es incrementar la capacidad de lectura y de escritura de los estudiantes, independientemente de la construcción de conocimientos específicos vinculados con la formación profesional. En estos cursos suelen impartirse conocimientos lingüísticos y discursivos, acompañados de ejercitaciones que proponen su aplicación en tareas de interpretación o de producción escrita. Por lo general se evalúan los aprendizajes realizados por los estudiantes durante los cursos (lo cual en algunos casos decide su ingreso a la universidad). Hasta el momento no hemos encontrado estudios de seguimiento que relacionen estos resultados con su desempeño posterior en la carrera.

La postura que se enfrenta a ésta –y que nosotros compartimos– pone en el centro de la preocupación la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. La comprensión y la producción de textos se entienden aquí como intrínsecamente ligadas a la construcción de conocimientos específicos. No se desconocen las carencias en la formación previa de los estudiantes pero se intenta asumirlas como parte de un proceso de enseñanza, subordinado a la transmisión de los modos de leer e interpretar los textos que circulan en una comunidad disciplinar dada (Souchon, 1997; 1999). El objeto de enseñanza está constituido por el corpus de textos que maneja esa comunidad, la diversidad de usos y de posturas teóricas y las interpretaciones que esa comunidad valida. La lectura y la escritura se constituyen, entonces, en objetos de enseñanza en tanto prácticas particulares de una comunidad científico disciplinar para la producción y comunicación del saber (Olson, 1998).

La hipótesis que subyace a esta postura es que no es necesario –ni posible– saber “acerca de” la lectura y la escritura de los textos universitarios *antes* de ingresar al mundo académico-científico. Es justamente el proceso de incorporación de los estudiantes a ese mundo lo que les permite apropiarse de un “saber leer y saber escribir”, a la vez que estos saberes resultan constitutivos de su formación. La condición es entender que no

basta con la exposición a los textos específicos para que este proceso se lleve a cabo, sino que es necesario incluir un trabajo intencional sobre ellos.

Las propuestas que asumen esta tendencia suelen consistir en trabajos de acompañamiento de los alumnos como sujetos-lectores que enfrentan problemas propios de la selección de textos, de su lectura y de la construcción de conocimientos a partir de ellos. También encontramos experiencias que proponen a los estudiantes la elaboración controlada de informes, reseñas o monografías como parte del trabajo con los contenidos de la asignatura. Estas actividades suelen ofrecerse a los estudiantes en diferentes momentos de la cursada de las carreras. Tampoco en este caso contamos con estudios evaluativos que muestren el producto del esfuerzo realizado. Esto quizá se relacione, por un lado, con el hecho de que no constituyen experiencias independientes del desarrollo de las asignaturas y por lo tanto su evaluación se integra con la evaluación de los aprendizajes de esos contenidos. Por otra parte, en casi todos los casos registrados, se trata de experiencias incipientes.

Las opiniones y críticas que suelen formularse con relación a la primera postura (la que centra la preocupación en remediar las dificultades de los estudiantes) no desconocen las carencias de formación que muchos estudiantes presentan al momento de entrar en la universidad (Teberosky y otros, 1996). En este sentido, valoran los cursos generales introductorios o “de nivelación” —especialmente los orientados a completar o revisar contenidos básicos de las disciplinas que integran la carrera— pero alertan sobre la necesidad de no reducir la tarea de la universidad a una acción remedial. Por otra parte, en el caso de los cursos vinculados con la lectura y la escritura, trabajar únicamente sobre habilidades globales generales suponiendo que serán luego transferidas a cualquier otro caso de comprensión o producción sería equiparable a “enseñar a un niño a comer haciéndole llevar a la boca una cuchara sin comida”.³

Desde nuestra perspectiva, el trabajo sobre los diversos aspectos de la lectura y la escritura debe ser retomado y reconstrui-

do en el interior de cada asignatura o área disciplinar; sin embargo, es necesario observar que esto requiere de proyectos institucionales y pedagógicos complejos y extensos, demorando la respuesta al problema, que se percibe como acuciante. Por último, en ambos casos se requiere de la institución universitaria una importante erogación de sus cada vez más escasos recursos. Queda planteado, entonces, el desafío de avanzar hacia la elaboración de propuestas superadoras que atiendan al mismo tiempo los múltiples aspectos del problema y que se enmarquen en el proyecto político de la institución.

A nuestro entender, la búsqueda de respuesta debe encuadrarse en los propósitos institucionales de formar intelectuales públicos y críticos. Así entonces, en última instancia, debe constituirse en un intento de fortalecer el sentido democrático de sus prácticas académicas y el pensamiento autónomo, en cualquiera de los proyectos que constituyen sus planes de estudio. Los procesos de lectura y escritura deben ser atendidos como uno de los aspectos fundamentales de la formación y no como la provisión de herramientas desvinculadas de las lógicas propias de las áreas científicas (Carlino, 2002).

Visto de este modo, el asunto deja de ser un tema exclusivo de los lingüistas y reclama la participación de todos los actores de la vida académica, en especial de los profesores de las asignaturas (Coraggio, 1996). No para que tomen a su cargo “la enseñanza de la comprensión” ni para que “enseñen lengua” sino para que encuentren mejores modos de acompañar a sus estudiantes en la construcción de los conocimientos propios de sus disciplinas a través de la lectura y la escritura.

Es necesario advertir aquí que, al aludir a la entrada en escena de los profesores, no estamos sugiriendo un cambio de manos de la responsabilidad, sino un trabajo conjunto que colabore con los docentes en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza de sus contenidos. Por otra parte no existe ninguna posibilidad de intentar cambios en las prácticas de la enseñanza sin el compromiso institucional de garantizar las condiciones mínimas de

tiempo remunerado, espacio físico, reconocimiento académico, organización administrativa. En la historia didáctica de las instituciones educativas sobran los ejemplos de voluntarismo inútil e injusto.

También es importante aclarar que un problema tan complejo como el de la lectura y la escritura en el marco de la formación universitaria no puede darse por atendido con una sola línea de acción. Al mismo tiempo que se trabaja en el diseño y la implementación de nuevos dispositivos de enseñanza será necesario realizar las siguientes acciones, entre otras: revisar la relación que la universidad sostiene con los demás niveles del sistema educativo; diagnosticar adecuadamente los requerimientos de formación previa para cada carrera; multiplicar las instancias de apoyo en los contenidos específicos; abrir espacios de debate para docentes y estudiantes que colaboren con la delimitación de los problemas y favorezcan propuestas de superación.

La experiencia a la que nos referimos al comienzo de esta comunicación, el Taller para Docentes “Las prácticas de lectura en la universidad”, constituye solamente un primer paso en esta dirección y forma parte de un proyecto más amplio de la División Pedagogía Universitaria englobado bajo el nombre de Problemas Didácticos de la Educación Superior.

Fundamentación y contexto institucional de la experiencia

Hemos encarado la realización de este taller como una tarea de equipo de la División Pedagogía Universitaria para los docentes de todas las categorías y carreras de la Universidad de Luján,⁴ en el marco de una de las líneas permanentes de trabajo: la de ofrecer instancias de formación, de acompañamiento pedagógico y de debate acerca de diversos problemas de la enseñanza universitaria.

La propuesta completa consiste en un ciclo de cuatro talleres sobre problemas didácticos en la enseñanza superior:

Taller I: Las prácticas de lectura en la universidad

Taller II: Las prácticas de escritura en la universidad

Taller III: La revisión del programa de asignatura

Taller IV: La reformulación del programa

Los ejes temáticos elegidos para el ciclo muestran el intento de proponer el análisis de la situación de enseñanza como un objeto complejo, dentro del cual la lectura y la escritura ocupan un lugar en el proyecto de enseñanza de la asignatura. Nuestro interés no es de ninguna manera instruir a los especialistas de las diferentes disciplinas acerca de cuestiones teóricas vinculadas a los procesos de lectura y escritura, sino mover a la reflexión sobre cómo funcionan los textos académicos dentro de sus asignaturas y qué cuestiones sociales, cognitivas, disciplinares y didácticas se ponen en juego al pedir a los estudiantes que lean y escriban dentro del desarrollo de la asignatura. El reconocimiento del papel de la lectura y la escritura en la construcción de conocimientos ayudará a establecer criterios para la selección de la bibliografía, a diseñar nuevas situaciones de enseñanza para trabajar sobre ella, a volver a pensar las instancias y los criterios de evaluación y, en fin, a revisar la programación en sus contenidos, su organización y la distribución de tiempos y roles.

La modalidad de taller resulta adecuada ya que se pretende trabajar sobre la propia experiencia para revisarla, comprenderla y efectuar los cambios necesarios que tiendan a producir propuestas superadoras. Cada taller tiene una duración aproximada de 18 horas, distribuidas en 6 encuentros semanales. Los requisitos para la acreditación incluyen el 80% de asistencia y la aprobación de un trabajo escrito.

Antes de referirnos a la experiencia del primer taller —el único realizado hasta el momento— nos parece interesante detenernos en algunas discusiones sostenidas por el equipo durante la

programación, porque dan cuenta de los problemas a los que nos enfrentamos y las decisiones que hasta el momento hemos asumido.

El primer asunto que debimos considerar fue la posibilidad de convocar a los docentes de todas las especialidades. Uno de nuestros puntos de partida teóricos sostiene que la lectura y la escritura en la universidad constituyen prácticas condicionadas por la comunidad científica en la que se realizan, lo cual aporta singularidades a los condicionamientos compartidos (institucionales, sociales, históricos). Dado que el intento proponía una reflexión sobre esas prácticas, nos preguntábamos si conseguiríamos, desde la coordinación, atender a su diversidad. Por otra parte, las especialidades de los miembros de este equipo nos acercan más a los contenidos y planteos de las ciencias sociales, en tanto que carecemos de formación suficiente en las demás áreas. Por último, otro factor que jugaba en esta decisión fue que en general, las propuestas de trabajo que incluyen la reflexión sobre la lectura y la escritura dejan fuera –o no atienden de modo específico– las problemáticas de esas disciplinas, postergando repetidamente la respuesta a las preocupaciones de sus docentes.

Decidimos afrontar el desafío de convocar a todos, apostando a un espacio de encuentro en el que la diversidad pudiera favorecer el reconocimiento de las especificidades de cada área de conocimiento. Esto requirió de nuestra parte que realizáramos un claro planteo hacia los participantes explicitando la decisión e invitándolos a aportar a la construcción de significados compartidos, a través de sus conocimientos y experiencias específicos.

La decisión acerca de qué categorías de docentes incluir en la convocatoria fue más sencilla, porque en nuestra tarea asumimos como un propósito permanente el favorecer la consolidación de los equipos. Así, no solo invitamos a titulares y ayudantes, sino que alentamos la participación de los equipos por sobre la de docentes aislados.

Otro problema que debimos considerar, no exclusivo de esta experiencia sino presente en todas las tareas con especialistas en disciplina diferentes de la nuestra, es el de la posibilidad de comunicar el saber pedagógico –y en este caso, también acerca del lenguaje– de una manera útil para los docentes (Coria y Edelstein, 1993). Quienes trabajamos en esta clase de tareas sabemos que esto requiere de un esfuerzo permanente de “traducción” y de selección cuidadosa de las intervenciones. Insistimos en que nuestro propósito principal no era comunicar conocimientos teóricos sino poner en juego los marcos conceptuales de todos los participantes en el análisis de la práctica. La única decisión posible en este sentido era la determinación del equipo de revisar permanentemente nuestras intervenciones antes y después de cada sesión.

Lo anterior también se relaciona con las decisiones acerca de los contenidos del taller: debimos resolver sobre cuáles eran los elementos conceptuales de las ciencias del lenguaje o de la pedagogía que era necesario incluir para favorecer el análisis que proponíamos. Conceptos como los de práctica social, comunidad textual, situación didáctica, propósitos didácticos, proyecto lector, debían incluirse en la temática y en la dinámica del taller de modo de enriquecer la mirada sobre esa práctica.

La propuesta del taller

Nos referiremos brevemente al programa de trabajo elaborado, que sintetiza las decisiones acordadas por el equipo.

Los propósitos generales planteados para el taller son:

1. Favorecer la reflexión sobre distintos aspectos de las actividades lectoras de docentes y alumnos.
2. Relevar los problemas que los docentes enfrentan en sus clases cuando los estudiantes actúan como lectores de textos, poniendo el énfasis en los problemas del proceso mismo de

lectura en el nivel superior y en la complejización del escrito inherente a este nivel.

3. Delimitar los modelos teóricos de referencia en el campo de la lectura académica y su relación con la práctica docente.

Los ejes conceptuales que han ido desarrollados son los siguientes:

- Las diferentes respuestas institucionales al problema de la lectura en la universidad: las tendencias teóricas subyacentes a cada solución aportada y sus derivaciones didácticas. La toma de postura teórica.
- La lectura como práctica social (caracteres generales del proceso), como práctica académica (la lectura como construcción de conocimientos disciplinares) y como proceso cognitivo (estrategias de comprensión).
- La lectura en la situación didáctica: el lugar de la lectura y de los textos en la práctica de la enseñanza, las posibilidades de intervención docente.
- Las intervenciones didácticas en los distintos momentos de la lectura: las consignas, las guías de estudio, la escritura al servicio de la comprensión (la toma de notas, el resumen, el informe, la síntesis).

La dinámica del trabajo ha incluido algunos momentos de exposiciones por parte del equipo, lectura compartida de textos de las asignaturas, análisis de las guías de lectura que suelen trabajarse en las clases y de algunas producciones escritas de los estudiantes y estudio de casos.

Para la evaluación y acreditación del taller se acordó la realización de un trabajo escrito por equipo de asignatura, que consistió en la planificación de una secuencia didáctica para la lectura de un texto.

El proceso: análisis y conclusiones

Señalaremos aquí algunos aspectos del proceso que consideramos como los más relevantes y las reflexiones y nuevos interrogantes que se nos han planteado a partir de ello.

El total de participantes en el taller fue de 16 personas pertenecientes a equipos docentes de las asignaturas Química, Genética, Derecho de la familia y la niñez, Taller de agronomía, Introducción al estudio del agrosistema, Historia, Pedagogía del nivel inicial, Francés, Meteorología agrícola.

La primera reflexión que propusimos se centró en la lectura de textos de especialidad y en los problemas que el lector no especialista debe resolver para comprenderlos. Intercambiamos entre los participantes algunos textos que ellos mismos dan a leer a sus alumnos, de modo que cada equipo de asignatura (o de asignaturas afines) debió enfrentarse a escritos con los que no está familiarizado. El análisis de esta experiencia permitió confrontar algunas características singulares de sus prácticas discursivas. Expresiones, teñidas de cierta preocupación –y a veces hasta fastidio– como: “En este texto [de matemática] todo es ‘si y solo si’”, por parte de docentes de historia; o “No es posible que este autor [Marx] haga oraciones tan largas y no separe párrafos. Bastarían dos renglones para lo que escribe en cuatro páginas” manifestada por docentes de química, les permitió verse a sí mismos como miembros de una comunidad que comparte, recomienda y lee textos específicos, para lo cual deben poner en práctica ciertos modos de leer y entender... y de ver el mundo.

Este reconocimiento permitió comenzar a pensar que enseñar a leer en la universidad implica acompañar a los estudiantes en su proceso de convertirse en miembros de una comunidad científica. Ayudó también a reconocer las lógicas ajenas y a visualizar a las disciplinas no solo como una red compleja de conocimientos teóricos sino como un conjunto de prácticas discursivas que responden a las características del objeto de conocimiento, al lugar social de la disciplina, a la historia académica de

las asignaturas que se ocupan de ellas, a las representaciones acerca del profesional que se pretende formar.

Otro aspecto importante del proceso fue el que ayudó a tomar conciencia de las prácticas habituales de lectura dentro de las asignaturas, es decir, a reflexionar sobre qué lugar ocupa la lectura de textos en ellas. La afirmación “es necesario ocuparse de la lectura en la universidad” pudo ser resignificada como la necesidad de tender puentes entre la tarea solitaria del estudiante a quien se ordena leer fuera de la clase –tarea de la cual el docente suele desentenderse– y la construcción de sentido que el estudiante realiza. Ese puente es el espacio para la intervención docente. Para reflexionar acerca de esto propusimos a los participantes analizar algunos casos prototípicos a través de registros que nosotras aportamos. También tomamos como objeto de análisis y discusión las propuestas que ellos mismos hacen a sus estudiantes, a través de sus guías de estudio, consignas de trabajo y relatos de situaciones reales.

Otro objeto de análisis fueron los procesos de comprensión como construcción de sentido a partir de la lectura, la validación de las interpretaciones y las posibilidades de verificación y control de la comprensión. Para trabajar sobre esto tomamos algunos resúmenes realizados por estudiantes de los docentes participantes, lo que además permitió iniciar la reflexión sobre la utilización de la escritura al servicio de la comprensión.

Todo lo trabajado requirió, además, del aporte de información teórica acerca de distintos aspectos del proceso de lectura a través de secuencias expositivas y recomendaciones bibliográficas para los participantes. Es posible que estos tramos de “clases teóricas” hayan resultado excesivos en relación con lo que se espera para una dinámica de taller. Encontramos, sin embargo, que era imprescindible brindar elementos que permitieran la construcción de significados compartidos para avanzar en el análisis de la práctica.

Como consecuencia del proceso referido, el problema de la lectura en la universidad pudo comenzar a ser reformulado. Cree-

mos que es posible superar, a partir de ello, la visión parcial que centra el problema en las carencias y dificultades de los estudiantes para comprender lo que leen, y aún para dedicar tiempo a la lectura. El trabajo permitió visualizar que este problema involucra necesariamente al docente, y que requiere ser pensado en los distintos momentos del proceso de enseñanza (la programación, el desarrollo y la evaluación). La mirada propuesta sobre la lectura trasciende las preocupaciones clásicas acerca de la selección bibliográfica y las condiciones del texto, para incluir al alumno como lector en tanto protagonista de la construcción de sentido. Queda claro que “enseñar a leer en la universidad” no consiste en hablar a los estudiantes acerca de la lectura, ni en ejercitar habilidades de comprensión sino en construir herramientas que les permitan aprender los contenidos de cada materia. Los trabajos escritos que los participantes han realizado como producto del taller constituyen un primer intento en este sentido.

Por otra parte, los docentes han señalado con insistencia la necesidad de que la universidad como institución y los docentes de cada área revisen de modo permanente su lugar social, sus propósitos y sus proyectos de formación, habida cuenta de la dinámica histórica y cultural que modifica las prácticas y las representaciones sociales. Vemos en esto otro nuevo desafío.

Por todo lo dicho creemos que la importancia de este taller reside en comenzar a dar pequeños pasos para incluir como objeto de enseñanza aquello que se atribuye difusamente a un proceso “natural” del que no parece necesario ocuparse. Constituye una experiencia posible que pretende ayudar a construir un punto de vista desde el cual superar la impotencia y el reparto de culpas, en un campo tan árido y fértil a la vez como es el de la lectura y la escritura en la universidad.

Por último, esta experiencia abre nuevos interrogantes tanto en el ámbito de la investigación como en el de la tarea docente. Las respuestas deberán materializarse en algunas certezas que llenen de contenido las afirmaciones que vinculan los modos de

lectura con los objetos disciplinares; en propuestas didácticas concretas que reconcilien la masividad con la calidad; en líneas de trabajo que permitan un acompañamiento de los equipos docentes en la implementación de modificaciones relacionadas con la lectura de textos en sus materias; en un mayor conocimiento acerca de las posibilidades de operar cambios en las prácticas de enseñanza en la universidad... en fin, en un reconocimiento de las especificidades de la lectura en el nivel universitario y en una amplia gama de acciones que promuevan el acercamiento óptimo del estudiante a los textos que circulan en la comunidad disciplinar en la cual este aspira a insertarse.

Notas

1. En la revisión y redacción final de este artículo han participado también los miembros del equipo de Pedagogía Universitaria: María Ignacia Dorronzoro, Ana María Espinoza (recientemente incorporada al equipo), María Laura Galaburri y Rosana Pasquale.
2. Una conceptualización crítica del marco teórico que fundamenta esta postura puede encontrarse en Goodman, K. (1998) y Smith, F. (1983).
3. Tomamos la expresión de Paula Carlino, quien a su vez refiere que la aprendió de Myriam Nemirovsky (referida a la alfabetización inicial), cuando trabajaban juntas en la Red de Formación Permanente del Profesorado del Ministerio de Educación y Cultura en España.
4. La U.N.Lu. se organiza en cuatro departamentos: Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Tecnología y Educación. A ellos pertenecen todos los equipos docentes que tienen a su cargo el dictado de las asignaturas de las cerca de 20 carreras que actualmente se dictan. La División Pedagogía Universitaria pertenece al Departamento de Educación y cuenta en la actualidad con cuatro integrantes.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, N° 1: 6-14.
- Coraggio, J. L. (1996). "Renovación universitaria y pedagogía de la enseñanza superior". En: *Las nuevas universidades a fines del siglo XX*, U.N.G.S., San Miguel, Buenos Aires. www.educ.ar
- Coria A. y Edelstein, G. (1993). "El pedagogo en la universidad. Un discurso posible". *Revista Pensamiento Universitario*, Año I, N°1.
- Goodman, K. (1998). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- Pedagogía Universitaria (2001). *Lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias*, Universidad Nacional de Luján. www.unlu.edu.ar
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.
- Souchon, M. (1997). "La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques". *Revue de la SAPFESU*, Número Spécial.
- (1999). "La problemática de la comprensión de textos en la enseñanza universitaria". *Revista Espacios de Docencia* N° 1. Universidad Nacional de Luján.
- Teberosky, A., Guardia, J. y Escoriza, J. (1996). "Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios". *Anuario de psicología* N° 70. Barcelona, Universidad de Barcelona.

* Coordinadora de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina.