



EL DOCENTE  
UNIVERSITARIO  
FRENTE AL  
DESAFÍO DE  
ENSEÑAR A LEER<sup>1</sup>

GRACIELA M. E. FERNÁNDEZ  
MARÍA VIVIANA UZUZQUIZA  
IRENE LAXALT\*



## *Introducción*

Para los docentes universitarios que nos desempeñamos como ayudantes de trabajos prácticos, la lectura de los alumnos constituye una preocupación permanente. Nuestra tarea en carreras humanísticas está centrada en acompañar la lectura y comprensión de la bibliografía básica de la cátedra en la que trabajamos. Desde esta función han sido desde siempre evidentes –y últimamente más– las dificultades que los alumnos universitarios presentan a la hora de leer para estudiar. La mayor parte de ellos no se ha constituido como sujeto protagónico en el acto de leer para aprender, en tanto la lectura no es una práctica libremente asumida, ni una práctica de interacción, ni una práctica de significación.

Es, además, evidente la dimensión social de esta situación. Nuestra tarea se desarrolla en los primeros años de las carreras y asistimos a deserciones masivas luego del primer examen parcial. Esto indicaría que comprender textos complejos es una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y el éxito académico. Por lo tanto, enseñar a estudiar es también una responsabilidad indelegable de la universidad.

Esta preocupación, que durante años estuvo presente de manera casi intuitiva, se torna ahora más claramente visible, explicable y, por lo tanto, transformable. Hoy la universidad, al menos en alguna medida, reconoce la necesidad de hacerse cargo del problema. Muestra de ello son los trabajos de Carlino (2002a y 2002b, 2003), Marucco (2001), Padilla (2003), Muñoz (2001),

Benvegnú y otros (2001), Rinaudo y González Fernández (2002), entre otros. Sin embargo, es aun escaso el tiempo didáctico destinado a buscar e implementar soluciones. Seguimos escuchando aún afirmaciones tales como: “Los alumnos no saben leer”, “Cada vez vienen peor del Polimodal”, “Les va mal porque no estudian”.

Tales frases implicarían como supuestos las siguientes cuestiones:

1. El alumno universitario es un estudiante “hecho y derecho”. Esto significa que sabe leer, comprender, resumir, redactar informes, realizar monografías, exponer frente a otros y argumentar en un debate. Puesto que estas prácticas se suponen preexistentes en los alumnos, los docentes solo se limitan a evaluarlas. Sin embargo, al momento de estudiar, los alumnos, lejos de comportarse como estudiantes plenos, recurren a estrategias tales como realizar una mirada superficial, hacer una lectura de barrido, leer para recordar todo de memoria o recurrir a otros (pares, familiares) para que les ayuden a comprender (Lerner y otros, 1997: 54). A veces, el interés por satisfacer la demanda del profesor es tan predominante que el alumno renuncia a entender, prefiere memorizar y repetir literalmente. Lo que es estudiado de este modo se olvida rápidamente; como no ha sido realmente comprendido, como el alumno no ha podido relacionarlo con sus conocimientos previos, tampoco podrá reutilizarlo al emprender nuevos aprendizajes.
2. El logro de los aprendizajes pareciera ser responsabilidad exclusiva del alumno. Si es aplazado en un examen, el motivo del fracaso es la falta de estudio, ya que desde la visión del profesor lo que fue enseñado debe haber sido aprendido.
3. Leer significa decodificar lo escrito. La lectura es vista como una técnica universal aplicable a todos los textos, a todas las funciones y a todos los contextos y adquirida de una vez y para siempre en el transcurso de la escolaridad obligatoria

(Ferreiro, 1997). A causa de esta concepción restringida de la lectura se cree que la "materia" encargada de su enseñanza es Lengua y el lugar para aprender es la escuela primaria y secundaria.

Docentes que no compartimos este modo de pensar hemos llevado adelante experiencias didácticas que, de alguna manera, intentan modificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la universidad. Los supuestos teóricos que han guiado estas experiencias son:

- Aprender a leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente. Leer es un proceso que se prolonga durante toda la vida, en el que el lector construye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su experiencia (Goodman, 1984, 1996; Rosenblat, 1985; Solé, 2000; Dubois, 1997; Ferreiro, 1997; Lerner, 2001).
- Leer para estudiar en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad específica de lectores. A decir de Olson, "convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un 'paradigma'. Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción" (Olson, 1998: 133). Los textos que se leen en nuestra institución han sido escritos en el marco de la comunidad científica de determinada disciplina. Esa comunidad comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y en un debate compartido no requiere poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro

de su comunidad. Leer para estudiar en la universidad significa que el estudiante se sumerja en esa discusión en el marco de una comunidad científica y textual específica.

- En acuerdo con Carlino, consideramos que “la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. [...] Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no solo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Bailey y Vardi, 1999)” (Carlino, 2002a: 7). Los docentes se convierten así en los interpretantes de la disciplina y al hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad ayudan a los alumnos a aprender.
- Es una responsabilidad indelegable de la educación universitaria, en el marco de las instituciones, hacerse cargo de la enseñanza del abordaje de textos complejos. Es fundamental que se asuma el compromiso de desarrollar acciones institucionales destinadas a enseñar a los alumnos los modos de leer e interpretar los textos propios de las comunidades académicas.

### ***La lectura en la universidad: desarrollo de una situación didáctica***

A continuación, mostraremos una situación didáctica en la que se trabajó la lectura en contextos de estudio en la universidad. En esta situación seleccionamos un texto que los alumnos habitualmente deben leer en el primer cuatrimestre del primer año, en la materia “Introducción al conocimiento científico”, dictada para varias de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Ai-

res. El análisis que presentamos a continuación corresponde al capítulo "La ruptura" en *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1994). Los motivos de la elección del texto para este trabajo se fundamentan en que, a través de años de abordar este capítulo, hemos comprobado que es uno de los que más dificultades presenta a los alumnos. Nuestra intención es poner de manifiesto dos cuestiones:

- Por un lado, las dificultades para su comprensión desde el punto de vista de los lectores alumnos.
- Por otro, las posibles intervenciones que el docente puede realizar para favorecer su comprensión.

Este texto supone un lector iniciado en la disciplina, con motivaciones específicas que comparte con otros miembros de la comunidad científica. Se inscribe en el marco de un debate propio de dicha comunidad, por lo tanto supone interlocutores válidos dentro de ésta, pero a la vez oponentes. No fue escrito para ser leído por un lector de las características de nuestros alumnos.

Para ilustrar de una mejor manera la complejidad del texto hemos extraído un fragmento en el que es posible observar la discusión ya instalada en la comunidad científica a la que pertenecen los autores:

La sociología no puede constituirse como ciencia efectivamente separada del sentido común sino bajo la condición de oponer a las pretensiones sistemáticas de la sociología espontánea la resistencia organizada de una teoría del conocimiento de lo social cuyos principios contradigan, punto por punto, los supuestos de la filosofía primera de lo social. (Bourdieu, 1994: 30)

Fragmentos de este tipo se reiteran constantemente a lo largo del texto. Ante ellos, los alumnos deben realizar un esfuerzo por situarse en el lugar del destinatario de este escrito, reponiendo, construyendo o suponiendo lo que el autor ha dado por

conocido. Ante una primera lectura los alumnos no logran identificar la crítica que los autores realizan a la sociología espontánea. Nuestra experiencia indica que esto no es posible sin la intervención del profesor, interpretante de esa comunidad, que aporta conocimientos acerca de esa discusión y ayuda a identificar quiénes son en el texto los interlocutores. Es necesario que el docente intervenga reponiendo la información que no aparece explicitada en el texto y buscando en él de qué manera aparece nombrada la sociología espontánea. Es también importante ayudar a los alumnos a identificar los modalizadores que señalan la subjetividad del escritor con respecto a la “sociología espontánea”.

Expresiones tales como “enceguecedoras evidencias”, “disfraces tan diferentes en la sociología científica”, “precauciones contra el contagio de la sociología por la sociología espontánea”, “exorcismos verbales”, “contagio de las nociones por las prenociones” permiten que un iniciado en las discusiones sociológicas pueda comenzar a comprender que el autor del texto descalifica a la sociología espontánea y que liga a ella las prenociones, en oposición a las nociones de la sociología científica.

A continuación, presentamos un fragmento de un registro de clase en el cual un grupo de alumnos de primer año de la universidad se enfrenta a este texto y se genera un espacio de intercambio entre sus compañeros y docente para favorecer la construcción de sentido. “La ruptura” presenta las siguientes particularidades:

- Cita las voces de varios autores diferentes.
- Los autores citados son utilizados para argumentar a favor de la postura del autor.
- A su vez, estos autores se oponen entre sí en cuanto a sus teorías de lo social, pero coinciden respecto a los principios generales de la epistemología de las ciencias sociales.
- Cada vez que se menciona a un autor se remite, a través de una aclaración entre paréntesis, a un texto que se encuentra en el anexo del libro.

En el fragmento de clase podemos observar algunas de las intervenciones que creemos benefician la comprensión del texto. Los alumnos han realizado una lectura previa de éste.

*Profesora:* Vamos a conversar un poquito antes de empezar con el texto. Yo traje el libro de la biblioteca de la universidad. Es un libro que tiene muchos ejemplares, por lo tanto pueden llevárselo cuando quieran. El libro se llama "El oficio de sociólogo" y está escrito por Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron y Jean Claude Chamboredon. ¿Ustedes saben quiénes son, qué hacen, estos tres autores?

*Alumno 1:* Son sociólogos.

Lo primero que realiza la docente es presentar el libro. Esta decisión de mostrar el portador real y nombrar a los autores se fundamenta en que los alumnos raramente toman contacto con los libros originales y menos aún acuden a la biblioteca para acceder a los textos completos. La profesora interviene, a continuación, aportando conocimientos vinculados con el tema, contextualizando a los autores y su obra, ubicándolos en las diferentes tradiciones de pensamiento a la que pertenecen. El intercambio se centra en la caracterización de la tradición marxista. Es la docente quien aporta conocimientos contextuales que los alumnos no poseen.

Sabiendo que una de las dificultades mayores de los alumnos es desentrañar la polifonía del texto, la docente les propone realizar hipótesis anticipatorias acerca del motivo por el cual aparecen autores citados, a qué tradición de pensamiento pertenecen y qué relación se da entre las ideas de los autores citados y las de los autores del texto.

*P:* Este es un texto que tiene muchos autores. Bourdieu habla, pero a la vez cita a otros. ¿A quién cita?

*Varios:* Durkheim, Weber, Wittgenstein.

*P:* Ahora les pregunto una cosa. ¿por qué les parece que están citados todos estos autores?

*Alumna 2:* Porque son sociólogos

*P:* ¿Y Bourdieu habla de la sociología?

*Alumna 3:* Se basa en la teoría de Marx.

*P:* Él es materialista histórico, pero hay otros autores, como Durkheim y Weber, que no son marxistas. Por el contrario, Durkheim ¿qué diría?

*Alumna 4:* Es positivista.

*P:* Se dice que es positivista... ¿Y qué diría?

*Varios:* Todavía no lo vimos.

En ese momento la docente interviene aportando información general acerca del pensamiento social de Durkheim. Sabe que para comprender el texto es necesario que los alumnos sepan que los autores citados poseen ideas contrarias en cuanto a la teoría social. A continuación, organiza la información de las teorías sociológicas que rápidamente había explicitado y devuelve el problema inicial con la variante de que ahora los alumnos saben que los autores citados sostienen teorías diferentes. El problema a desentrañar ahora es si estos autores están citados a favor o en contra de los argumentos de los autores del texto.

*P:* Quiere decir que lo que pensaba Marx y lo que pensaba Durkheim sobre la sociedad, ya que eran sociólogos, era totalmente contrapuesto. Uno debería preguntarse –y vamos a ver si lo podemos responder– ¿por qué estos autores marxistas citan a Durkheim que no lo es. Si citan a Marx, uno puede decir ¿si son marxistas cómo no van a citarlo?

*Alumna 5:* Lo citan para refutarlo.

*P:* O sea que lo que vos decís es que ¿citan a Durkheim para refutar su teoría?

*Alumna 5:* Sí.

*P:* Vamos a anotar eso (escribe en el pizarrón). La compañera dice que Bourdieu lo cita en realidad a Durkheim para refutarlo, para decirle: “yo no estoy de acuerdo con vos”. Por lo tanto, una de las cosas que vamos a tener que ver es qué pasa cuando aparece el nombre de Durkheim. ¿Se entiende, chicos?

*Varios:* Sí.

*P:* Esto es importante porque nosotros vamos a poder comprender el texto en la medida que podamos ver todas estas cosas. Entonces, supuestamente, la hipótesis que vos decías es que Durkheim tiene que estar criticado por Bourdieu. ¿Entienden por qué?

*Varios:* Sí.

Dos intervenciones nos interesa remarcar en el fragmento anterior. La primera está referida a la importancia de la decisión de escribir en el pizarrón la hipótesis formulada para guardar memoria. Esto permite objetivar esa primera idea para luego permitir su contrastación con los indicios del texto. La segunda intervención que nos gustaría resaltar es que cuando la alumna 5 formula su hipótesis, la docente, en lugar de refutarla, devuelve el problema al grupo proponiendo la participación de otros para confirmar o rechazar dicha hipótesis.

*P:* ¿Todos están de acuerdo que cuando aparece Durkheim es criticado?

*Varios:* No.

*P:* ¿Por qué no?

*Alumna 6:* Porque por ahí, que Bourdieu sea marxista no significa que Durkheim no pueda tener razón.

*Alumno 1:* Para que entiendas mejor cita a otros autores.

*Alumna 7:* Capaz que tienen puntos en común.

*P:* Podemos tomar esto. La segunda hipótesis (escribe en el pizarrón) sería que cita a Durkheim porque tienen puntos en común.

*Alumna 5:* ¿Qué puntos en común tienen?

*P:* Bueno ahora vamos a ver... yo no dije ni que sí ni que no. ¿Hay alguna otra hipótesis de por qué estarán todos estos autores hablando el mismo tema a la vez?

*Alumna 8:* Yo, hasta donde leí cita a Durkheim no negándolo, no refutándolo, dice cosas que también las afirma Marx y después las afirma Weber. A mí me pareció que algo más tiene que haber ¿no? [...] tiene que haber algún concepto en el que sí estén de acuerdo.

*P:* Parece ser que hay algún criterio, algún concepto, algo acerca de lo que estos autores están de acuerdo.

*Alumna 9:* A lo mejor, como el ejemplo que pusiste vos de la luz

(ejemplo referido a un tema ya visto, en el que se destacan leyes que son aparentes contrarias y con el correr del tiempo se unifican en una teoría). Ambas son opuestas pero al final en una teoría de otra persona las dos están complementarias, tienen algo las dos.

A través de estas intervenciones vemos que la docente no da su interpretación del texto, sino que propicia la construcción de sentido. Favorece que los alumnos establezcan relaciones entre el conocimiento del que disponen y la información provista por el texto. Los estimula a hacerse preguntas sobre lo que están leyendo y a buscar respuestas en el texto —en lo que sigue o en lo que antecede al punto sobre el que discuten—. Los alumnos hacen anticipaciones e intentan confirmarlas o rechazarlas. El hecho de explicitar las hipótesis les permite tener una guía en la lectura para desentrañar la polifonía del texto. Al mismo tiempo, comienzan a advertir la importancia y la diversidad de los usos de las citas de autoridad como estrategia típica de los textos argumentativos.

### ***Condiciones didácticas que propicia la docente***

En la experiencia analizada aparecen como relevantes algunas condiciones didácticas que la docente planificó para que el aula universitaria ofrezca posibilidades adecuadas para la lectura de textos difíciles.

Por un lado, al plantear la lectura dentro de las prácticas discursivas de las disciplinas *se modifica el tiempo didáctico*. Esta es una decisión difícil ya que los profesores medimos el tiempo con respecto al número de clases y de temas. Acordamos con Lerner en que:

Quando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata solo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se tra-

ta de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico. (Lerner, 2001: 139)

En la experiencia relatada se prolonga el tiempo usual destinado al tratamiento del texto seleccionado y, por lo tanto, se decide dejar de lado otros textos que abordaban la misma temática. Esta condición se relaciona directamente con otra que, aunque no fue considerada al momento de planificar la situación de lectura descrita, creemos que es fundamental. La *selección y organización del corpus de textos que se dan para leer* debería hacerse teniendo en cuenta los conocimientos previos de que disponen los alumnos al enfrentarse con esos textos, la transparencia u opacidad, las claves lingüísticas y el grado de polifonía de ellos. En la universidad, los textos que se ofrecen para la lectura y el estudio presentan un alto grado de complejidad. Por un lado, por la especificidad de los contenidos del campo disciplinar al que pertenecen. Por otro lado, porque son textos en los que coexisten argumentación, explicación y descripción. Pocas veces la selección y jerarquización de textos es objeto de reflexión en función de las dificultades de comprensión que presentan a los alumnos. Generalmente se seleccionan de acuerdo con la lógica interna de la disciplina.

En tercer lugar, *la intervención del docente enseñando a leer como se lee en su comunidad específica* brinda a sus alumnos oportunidades de participar en actos de lectura que él mismo realiza. Es él quien conoce mejor que los alumnos el tema sobre el cual trata el texto y puede aportar las informaciones suplementarias que, sin duda, los alumnos necesitan para comprender la información provista por el texto. La condición de integrante de una comunidad científica le permite tener la información necesaria para poder ayudar a desentrañar el sentido de los textos. La lectura conjunta con sus alumnos, el mostrarse como modelo lector, permitir la confrontación de las interpretaciones, brindar elementos que favorezcan la coordinación de la información, señalar aspectos que pasan inadvertidos para los alumnos son in-

tervenciones que contribuyen a superar las dificultades de comprensión.

Por último, una condición que estuvo ausente en esta experiencia fue *explicitar los propósitos de lectura*. Generalmente, en la universidad se exige realizar la lectura sin sugerir otro propósito más que acompañar los temas: encargamos leer un texto "para la próxima clase" con el objetivo primordial de que los alumnos tengan alguna noción del tema que se va a abordar. Ahora bien, como sostiene Carlino:

Leer es un proceso estratégico ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el propósito de lectura que autorregula la actividad cognitiva del lector [...] El lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención. (Carlino, 2002c: 2).

Es así que, como primera condición didáctica los docentes tendríamos que dar a leer con propósitos claros de lectura, que le otorguen sentido al interior de las prácticas académicas y científicas.

### ***A modo de cierre***

Por lo expuesto hasta aquí, consideramos que para contribuir a que los alumnos ingresen como lectores plenos de la comunidad disciplinar en la que se están formando, los docentes podemos elaborar propuestas de enseñanza que contemplen las prácticas académicas y científicas, los quehaceres que dichas prácticas implican y las condiciones didácticas adecuadas para que ello ocurra. Esto podremos hacerlo si se desarrollan acciones institucionales que tiendan a la elaboración de investigaciones didácticas para estudiar el funcionamiento de propuestas dirigidas a resolver los problemas de la lectura

## Notas

1. Este artículo es el producto de la reescritura de una parte de la ponencia "Enseñar a leer: un desafío a lo largo de escolaridad, presentada en el Foro Escuela, Comunidad y Alfabetización", agosto 2002. Sala Abierta de Lectura-UNCPBA, Tandil.
2. En este caso, hubiera sido interesante complementar las reflexiones de los alumnos con un relevamiento de marcas lingüísticas en el texto. Por ejemplo, ante la respuesta de la alumna 8, la docente podría haber planteado ¿hay alguna marca en el texto que te permita estar segura de lo que decís?

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (1994). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI. Madrid, 1994
- Carlino, P. (2002a). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la Universidad?". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXIII, N° 1: 6-14.
- (2002b). "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Año 7, N° 2: 43-61.
- [2002c] (en prensa). "Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en 'materia de cabecera'". En Carlino, Paula *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- Goodman, K. (1996). "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". *Textos en contexto* N° II. Lectura y vida: 11-68.
- Lerner, D., Levy, H., Lobello, S., Lotitto, L., Lorente E. y Natale, N. (1997). *Documentos de Actualización curricular en Lengua N° 4*. Dirección de Currícula-Dirección de Planeamiento-Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE.
- Marucco, M. (2001). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria", ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación. Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Lujan, Luján, junio 2001.
- Muñoz, C. (2001). "Unas experiencia en torno a la enseñanza de la lectura y escritura como modos de trabajo intelectual en la universidad", ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación. Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de Luján, Luján, junio 2001.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona. Gedisa.
- Padilla de Zerdán, C. (2003). "Metacognición y procesos de escritura en estudiantes universitarios". *Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, educación, justicia y trabajo*. Tomo I. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires: 283-285.
- Rinaudo, M. C. y González Fernández, A. (2002). "Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico". *Lectura y vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Año XXIII, N° 3: 40-49.
- Rosenblatt, L. (1985). "Language, Literature, and Values". En S. N. Tchudi (comps.), *Language, Schooling and Society*. Upper Montclair, Nueva Jersey, Boynton/Cook, citado en Dubois, María Eugenia (1994).
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. España. Graó.

\* Docentes e investigadoras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.