

**LA ENSEÑANZA
DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA
EN EL NIVEL
SUPERIOR:**

**PROCESOS, PRÁCTICAS
Y REPRESENTACIONES
SOCIALES¹**

**MARIANA DI STEFANO
MARÍA CECILIA PEREIRA***

Introducción

La reflexión y la investigación sobre la lectura y la escritura, particularmente sobre las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas, se han instalado en el ámbito académico. Las dificultades que año a año manifiestan los alumnos en su pasaje de un nivel educativo a otro —el tránsito de la escuela primaria a la escuela media, el de la escuela media a los estudios superiores, e incluso el pasaje del grado al posgrado— responden en gran medida a la falta de familiaridad, de trabajo y de reflexión sobre los códigos propios de la cultura escrita en los espacios de producción y circulación del saber. En el caso del acceso al nivel superior, las dificultades en los exámenes de ingreso universitario, en la conclusión de los ciclos iniciales y la alta deserción evidencian un alumnado apegado a la cultura del manual, con poca o nula experiencia en la consulta de fuentes bibliográficas diversas y en la escritura de textos que tienen como fin comunicar los saberes adquiridos. Esta situación —que se percibe desde hace ya más de una década, y que parece agravarse cada año— ha generado no sólo investigaciones sobre el tema sino además la implementación de numerosas experiencias pedagógicas orientadas a desarrollar en los alumnos habilidades de lectura y escritura de textos complejos.

Las investigaciones y el trabajo que hemos llevado a cabo en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura en el nivel de educación superior nos condujeron a dos puntos básicos trabajado sobre elaborar nuestras propuestas didácticas:

- 1) Considerar los aportes que, desde las distintas disciplinas, se han hecho sobre la lectura y la escritura; aportes que las conciben tanto como un proceso cognitivo y, a la vez, como una práctica histórico-social, con la convicción de que es necesario contemplar esa doble naturaleza del objeto para atender a la índole compleja del problema que nos ocupa. Pensar la lectura y la escritura como prácticas sociales nos ha llevado a: a) contemplar las características propias que estas prácticas adquieren en la institución en las que se llevan a cabo. En el caso de los estudios superiores, en cuanto a la lectura, se trabaja con corpus bibliográficos extensos, integrados por documentos diversos, y, en la escritura, con la producción de textos derivados de lecturas previas, con el fin de desarrollar habilidades para complementar y confrontar fuentes; b) contemplar la incidencia de las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura de los alumnos, con el fin de intervenir en ellas y c) indagar los modos a través de los cuales se puede intervenir de un modo efectivo en dichas representaciones de los alumnos, de manera que éstas incidan positivamente en las exigencias que en este terreno les plantea la vida académica.
- 2) Privilegiar en la reflexión sobre el lenguaje la dimensión discursiva por sobre el tratamiento proposicional de los textos, ya que consideramos que es dicha dimensión la que orienta la interpretación de la información y la activación de los subprocesos necesarios para producir textos adecuados a una situación comunicativa dada. Este enfoque discursivo incide en la secuenciación de contenidos y actividades.

En el desarrollo de este artículo se fundamentará la pertinencia de estos criterios adoptados para la elaboración de una pedagogía de la lectura y de la escritura en el nivel superior.

Punto de partida: características de las prácticas y diagnóstico inicial

Partimos del hecho de que la actividad universitaria exige no solo que el estudiante acceda a un conjunto de conocimientos a través de sus lecturas, sino también que se ubique a sí mismo y ubique los textos en un espacio social de circulación, con reglas propias de producción y recepción; que oriente la actividad hacia ciertos fines, descartando otros según la tarea solicitada; que contemple qué utilidad tiene el conocimiento adquirido y cuándo y cómo es posible aplicarlo; que confronte posturas provenientes de diferentes fuentes, que pueda aclarar, ampliar o complementar la información que lee en un texto a partir de la consulta de otros. Por otra parte, un estudiante universitario no solo debe desarrollar habilidades para la lectura de corpus sino también para comunicar los resultados de la actividad interpretativa. En este sentido, consideramos que la práctica de la escritura derivada de lecturas previas resulta, a la vez que necesaria por sí misma para la formación de los estudiantes, complementaria de las prácticas lectoras en la medida en que promueve la reflexión sobre lo leído y su reorganización en función del destinatario y de la tarea de la comunicación escrita. En síntesis, los materiales de lectura y los escritos habituales en la universidad pertenecen a los llamados géneros académicos, en los que dominan los discursos razonados, ya sea que presenten un predominio de la argumentación o de la exposición. Para integrarse activamente a ese nuevo ámbito es indispensable que el alumno alcance habilidades expositivo-explicativas y argumentativas.

Según esta caracterización de las prácticas universitarias, se han realizado diversos diagnósticos centrados en la escritura de textos expositivo-argumentativos derivados de lecturas previas. Los escritos de los alumnos presentaron problemas en diferentes niveles de organización que a la vez revelaron serias dificultades de lectura.

Para sintetizar los problemas identificados en la escritura, notamos que, en el nivel enunciativo, los estudiantes manifiestan

dificultades para ubicarse en las distintas situaciones de escritura, por lo que no construyen adecuadamente el enunciador y el enunciatario del texto, ni manejan los distintos modos de atribución de la responsabilidad enunciativa (no usan los discursos referidos o lo hacen incorrectamente).

En lo que se refiere a las relaciones de conexidad, no resuelven correctamente la puesta en página, no organizan el escrito en párrafos, ni utilizan títulos o subtítulos para demarcar partes en el desarrollo del texto, y, cuando lo hacen, no llegan a construir claras relaciones entre ellas. Además, son frecuentes las lagunas o huecos en el desarrollo de la información.

En cuanto al nivel secuencial, el encadenamiento de proposiciones que supone la exposición de diferentes posturas sobre un tema resulta especialmente problemático. Los estudiantes tienden a incorporar fragmentos de los textos leídos, sin proponer una articulación de las proposiciones ni indicar relaciones jerárquicas entre ellas. Muchos estudiantes incluso exponen argumentos antiorientados como si fueran coorientados, lo que fue considerado como índice de lectura aberrante de las fuentes.

En términos generales, los escritos analizados no evidencian ni la existencia de un plan textual que guiara la organización global y orientase los procesos de revisión, ni un conocimiento de los modelos genéricos (Arnoux y otros, 1996).

El aporte de distintas disciplinas para una pedagogía de la lectura y la escritura

El diagnóstico expuesto revela que en las dificultades de los alumnos confluyen problemas de distinta índole. Pero la descripción de los problemas no es suficiente para diseñar una propuesta didáctica de la lectura y la escritura en sus niveles de mayor complejidad. Consideramos indispensable explicar las razones por las que esos problemas se producen, pues solo una propuesta didáctica que atienda a esas causas podrá orientar correctamente la enseñanza.

En este sentido, las explicaciones que contemplan solo los procesos cognitivos involucrados suelen desatender los aspectos discursivos de los escritos que se van a leer o producir, y las características del contexto social y situacional en el que se llevan a cabo la lectura y la escritura.

Gran parte de los estudios realizados desde la psicología cognitiva se han orientado hacia la descripción de modelos que dan cuenta de las operaciones que lleva a cabo el sujeto al leer o al escribir. En la literatura sobre procesamiento del texto, los modelos cognitivos de mayor difusión en materia de comprensión de texto no narrativo (Kintsch, 1998; Britton, 1985) proponen descripciones del proceso que involucran solo la información proposicional, descuidando los factores enunciativos. Por ejemplo, se analiza el proceso de lectura a partir de la interacción entre las propiedades informativas del texto y un lector concreto que posee conocimientos para tratar la información. Frente a un obstáculo en la comprensión, la explicación suele apuntar hacia la falta de conocimientos previos, conceptuales y/o lingüísticos, o a la falta de entrenamiento en algún subproceso.

Estos modelos son los que más han incidido —al menos en nuestro país— en los diseños curriculares de materias destinadas a la enseñanza de la lectura y la escritura. Este enfoque —para el que leer es procesar información— privilegia el tratamiento de datos por encima del modo en que estos son incorporados discursivamente. Sin embargo, los diagnósticos revelan que los alumnos tienen dificultades de comprensión y de producción que no pueden ser explicadas únicamente por falta de conocimiento previo, ni por falta de planificación (en el caso de la escritura) o de revisión. Cuando un alumno invierte la orientación argumentativa de un texto, o cuando no logra exponer el planteo de un autor sobre un tema, muchas veces es el lenguaje mismo, la complejidad de la organización discursiva la que obstaculiza su tarea. Esto indica que no se trata solo de activar correctamente los distintos subprocesos que intervienen en la actividad lectora y productora de textos, sino que el desarrollo de habilidades de

lectura y escritura requiere también de una reflexión sobre la dimensión discursiva del lenguaje.

Pensamos, entonces, que es necesario considerar –para elaborar una propuesta pedagógica que atienda tanto a los problemas locales como a los de índole global involucrados en la lectura y la escritura– el aporte del análisis del discurso. Nuestras propuestas atienden particularmente al desarrollo de habilidades interpretativas y de producción del nivel enunciativo de los textos. En ese sentido, se promueve, entre otros aspectos, la reflexión sobre los distintos géneros de la comunicación (Bajtín, 1997) y sobre la estructuración secuencial de los textos (Adam, 1992 y 1999); se propone el establecimiento de relaciones entre texto y contexto; se analiza la dimensión argumentativa que recorre todos los discursos; se observa el modo en que el enunciadador se construye en su enunciado, los roles que asume y la autoridad que se autoconfiere, con miras a percibir el modo en que un discurso dado busca o ha buscado intervenir socialmente.

Las actividades de escritura y lectura se organizan considerando los dos polos que permiten dar cuenta de la variedad de los discursos en los que se despliegan razonamientos, y que predominan en la vida académica: en primer lugar la argumentación y, luego, la exposición (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002). Este orden no es arbitrario.

Una de las decisiones importantes de la secuenciación didáctica ha sido determinar un recorrido que facilite la superación de los problemas detectados. Habitualmente, en este sentido, algunas propuestas ofrecen un recorrido que va de lo supuestamente más simple a lo más complejo. Y en el terreno de la didáctica de la lengua, lo más simple suele identificarse con lo más “objetivo”, con los discursos “neutrales”, con los que tienen por finalidad hacer comprender un fenómeno: o sea, los discursos expositivo-explicativos.

Sin embargo, considerar al discurso expositivo-explicativo más simple que el argumentativo es producto de privilegiar en su abordaje el tratamiento de la información por encima del nivel discursivo.

sivo. Desde este último aspecto, el discurso expositivo-explicativo encierra una gran complejidad ya que se trata de un tipo de discurso que oculta su carácter de construcción: se presenta como transparente, objetivo, portador de un saber universal, cuando no lo es.

Nuestros diagnósticos nos indican que los estudiantes, pese a que han leído a lo largo de toda su escuela media textos de este tipo, no han reflexionado sobre sus características enunciativas, por lo que se les presentan muchísimos obstáculos a la hora de escribir. Creemos que el alumno podrá reflexionar sobre la ausencia de marcas del enunciador, el uso de un léxico neutro, entre otros, en la medida en que pueda comparar este tipo de construcción con el tipo de construcción propio de la argumentación, en cuyos textos, por el contrario, se exhibe la subjetividad. De ahí que optemos por comenzar el trabajo por la argumentación.

La argumentación tiene además otras ventajas: puede resultar propicia para introducir al alumno en las características del quehacer científico, con las controversias y polémicas que involucra. Los textos argumentativos tienden a construir nuevos conceptos a partir de un desarrollo razonado. Ese desarrollo argumentativo pone en escena discusiones, presenta posturas coincidentes y adversas, hace más evidentes, en definitiva, los debates propios de las investigaciones. La dimensión polémica del discurso argumentativo muestra el proceso de trabajo en el ámbito científico y a los conceptos como un saber no cerrado, sino más bien objeto de distintas perspectivas.

Además de esta representación del mundo científico, los discursos argumentativos, por instalar la subjetividad de modo generalmente explícito, exigen una lectura que obliga a establecer una marcada relación entre el discurso y su contexto de producción. Entonces, el desarrollo de las habilidades lectoras que involucra el trabajo con la argumentación facilita, por oposición, la reflexión crítica sobre el modo de organización de los textos expositivos, que presentan una organización secuencial más laxa y el borronamiento de las huellas de la actividad valorativa del sujeto de la enunciación.

Por eso nuestra propuesta considera una secuenciación de contenidos orientada a facilitar en el alumno tanto la producción de exposiciones derivadas de lecturas previas como la comprensión de textos argumentativos a partir de una inversión en el orden habitual de abordaje de los temas: se trabaja primero con la argumentación y luego con la exposición.

***Los aportes de la psicología social
y de la historia social de la lectura y la escritura:
la intervención sobre las representaciones
sociales asociadas a estas prácticas***

Pero además de los aportes del análisis del discurso, en una propuesta didáctica de esta naturaleza, es necesario tener en cuenta factores situacionales e histórico-culturales vinculados con el lector-escritor, para que la reflexión sobre lo que implica leer y escribir no se centre solo en los subprocesos cognitivos que involucra, sino para que además se analice la peculiaridad de esas prácticas sociales que se están encarando. En este sentido, trabajamos fundamentalmente con los aportes de la psicología social, y en particular con la noción de representación (Moscovici, 1989; Jodelet, 1989; Abric y otros, 1994) y con las reelaboraciones y usos que de este concepto ha hecho la historia social de la lectura y la escritura (Bourdieu, 1982; Chartier, 1993; Chartier y Hébrard, 1994; Arnoux y Bein, 1999; Cucuzza y Pineau, 2002).

Como hemos anticipado, numerosos trabajos de investigación nos han mostrado la incidencia de las representaciones sociales y sistemas de creencias en el modo en que los estudiantes encaran las tareas vinculadas con la comunicación escrita. Estas representaciones permiten explicar las dificultades de los estudiantes² ya que son ellas las que orientan e inciden en la selección de las operaciones cognitivas desplegadas en las prácticas

de lectura/escritura y en la activación de los conocimientos previos a la hora de interpretar un texto.

Al respecto hemos indagado, por un lado, sobre las representaciones de los textos que se deben leer y producir y, por otro, sobre las representaciones de la tarea y del papel del escritor/lector como estudiante. Finalmente, se ponderó la incidencia de los sistemas de creencias y de valores que dominan el mundo social en la lectura y la escritura de textos.

Con respecto a las representaciones de los textos que se producen, en nuestros diagnósticos hemos observado que el alumno asume en ellos un rol reproductor (no actor), que no atiende a las formas de delegación de la responsabilidad enunciativa, ni asume la responsabilidad que le corresponde como enunciador del texto; en síntesis, no toma distancia del texto a producir, como consecuencia de no considerar su finalidad ni el destinatario previsto. Por otro lado, en el terreno de las convenciones gráficas de la escritura, así como en el de su estructura global, los textos no evidencian ningún cuidado por parte del alumno. La representación del texto a producir no incluye una adecuación a las normas ortográficas y gramaticales.

En lo que se refiere a las representaciones de los textos a leer que predominan en el alumnado, se observó que se les atribuyen los siguientes rasgos: el texto es concebido como monológico y como portador de una autoridad incuestionable, por lo que la tendencia es a leer los textos argumentativos como si fueran expositivos, anulando la dimensión polémica, y a adoptar una actitud obediente hacia el texto y nunca cuestionadora. Esta representación corresponde a la de los textos académicos y está asociada a las ideas que los alumnos tienen acerca de la institución universitaria y al saber que en ella se produce. En este sentido, hemos comprobado que se inviste también de autoridad a la universidad al punto de inhibir una actitud de debate o polémica con los materiales de lectura que esta proporciona.

Por otro lado, los estudios sobre la representación de la tarea y del papel del lector como estudiante también revelaron que

muchas de las dificultades no están relacionadas con el dominio de contenidos o con el desarrollo de habilidades cognitivas, sino con la representación que tienen de la tarea de lectura encomendada: se tiende a pensar a la lectura como descontextualizada, con un fin único que es el acopio de datos en forma indiscriminada; no se piensa que la lectura implique establecer relaciones entre textos: la tendencia es a adicionar información más que a confrontar o comparar (di Stefano y Pereira, 1998). Es decir, la representación de la tarea de lectura no implica el establecimiento de relaciones entre textos ni entre texto y contexto.

Finalmente, se investigó el modo en que inciden las creencias y valores dominantes en la lectura de textos. Los alumnos tendieron, frente a textos que requieren un alto grado de cooperación lectora, o bien a suprimir la información introducida de un modo complejo en el discurso, o bien a proyectar de modo indiscriminado sus propias concepciones del mundo para interpretar el texto dado. Esta proyección de las creencias propias los condujo en muchos casos a realizar lecturas aberrantes de las fuentes: a no considerar los segmentos polifónicos o polémicos, a no incorporar en el tratamiento comprensivo de las proposiciones los enunciados negativos o la ironía o a no atender a la orientación argumentativa de los conectores, por ejemplo. Del mismo modo que no toman distancia del texto que producen, no toman distancia del texto que leen, porque la representación que tienen de lo que es leer y escribir los lleva a esa conducta (di Stefano y Pereira, 2000).

Estas representaciones de la lectura y la escritura –tan generalizadas en el alumnado– muestran además una representación de lo que es el saber científico: está fuera del horizonte de conocimiento de los estudiantes que pueda haber dos posturas encontradas sobre un mismo tema, ambas coherentes desde su lógica interna; que un texto pueda abrir posibilidades diversas de interpretación; que los sistemas de creencias puedan ser múltiples y heterogéneos.

Los estudiantes manifiestan percibir la subjetividad de los discursos cotidianos y las evaluaciones en los discursos de los me-

dios: su representación de esos discursos incluye el rasgo “subjetividad”. Pero no buscan, ni perciben, ese rasgo en el ámbito científico. Su representación del saber en el ámbito académico como un espacio sin conflicto les impide tanto comprender la lógica discursiva de la argumentación como la de los textos expositivo-explicativos. La tendencia es leer todos los textos como transparentes, por lo que tampoco pueden establecer los criterios a partir de los cuales se recorta un objeto para explicarlo, se evalúa la explicación o se entabla una discusión científica sobre un problema (Pereira, 2002).

No podemos pensar entonces que el alumno necesita solo entrenarse en el procesamiento de datos proposicionales y discursivos. Necesita además saber qué características reúne el espacio social donde se produce la discursividad en la que buscará insertarse como intérprete y productor: los tipos de relaciones que entablan los participantes del campo (en este caso, el académico), las relaciones del campo científico con otros campos, en particular con la ética y con el poder político, y sus consecuencias discursivas, por ejemplo, en la fijación de pautas para la legitimación enunciativa, entre otras. Este conocimiento permitirá al alumno saber y seleccionar el tipo de operaciones que se espera que despliegue en cada caso, en un ámbito —tengamos en cuenta— que es nuevo para él y para el que la escuela media lo ha preparado poco o nada.

Nuestra propuesta didáctica de la lectura y la escritura en la universidad parte fundamentalmente de estas investigaciones sobre las representaciones sociales de los alumnos. Creemos que es indispensable intervenir en aquellas con las que los alumnos llegan al nivel superior de enseñanza, ya que estas inciden negativamente en sus prácticas académicas.

En nuestros talleres, mucha de la ejercitación está destinada a hacer emerger y explicitar el sistema de representaciones sociales que domina en las prácticas lectoras y productoras de textos entre los estudiantes, y a generar el conflicto entre las representaciones que el alumno tiene de su rol, de la tarea y del tipo

de texto que debe leer o producir y lo que efectivamente las prácticas universitarias demandan.

Hemos comprobado que un modo de intervención en las representaciones sobre la lectura y la escritura —en las que conviven creencias, saberes contruidos en niveles educativos previos y discursos sociales dominantes sobre estas prácticas— es proponer la reflexión sobre las características que estas adquirieron a lo largo de la historia, en distintos grupos sociales y en relación con distintas esferas de la praxis social. Esta ejercitación permite desnaturalizar las propias prácticas lectoras: en la medida en que es posible confrontar las prácticas actuales con otras, se puede percibir el carácter de construcción cultural del modo en que leemos y de las convenciones de escritura vigentes. Esta dimensión histórica permite convertir en objeto de reflexión nuestra propia experiencia y pensar nuestra propia historia como lectores y escritores (di Stefano, 2003). La didáctica de la lectura y la escritura —como disciplina— ha entablado diálogos más o menos prósperos con diversas disciplinas vinculadas a la psicología cognitiva y a las ciencias del lenguaje, pero el diálogo con la historia de la lectura es casi nulo, pese a lo fructífero que sin embargo resulta.

Conclusiones

En síntesis, nuestra propuesta pedagógica atiende a:

- a) El proceso cognitivo involucrado en la lectura y la escritura, por lo que se busca que el alumno adquiera habilidades metacognitivas y metadiscursivas que le permitan planificar y controlar su propio proceso de lectura/escritura.
- b) La dimensión discursiva de los textos a leer y producir, por lo que en el taller se ofrece una reflexión sobre el carácter opaco y valorativo del lenguaje y sobre la construcción de enunciador/enunciario y referente que opera en todo dis-

curso. En este sentido es decisivo el desarrollo de habilidades para la identificación del género discursivo. Privilegiar la dimensión discursiva por sobre la textual orienta el establecimiento del orden didáctico propuesto, que va de la argumentación a la explicación.

- c) Las características de las prácticas universitarias que exigen la lectura de corpus y la escritura de textos expositivo-argumentativos derivados de lecturas previas de fuentes diversas. La resolución de este tipo de tareas exige el desarrollo en los alumnos de habilidades de complementación y confrontación de discursos.
- d) Las representaciones sociales de la lectura y la escritura con las que los alumnos llegan a la universidad, con el fin de transformarlas.
- e) La dimensión histórica de las prácticas vinculadas con la palabra escrita.

Creemos que la posibilidad de desarrollar habilidades de lectura y escritura críticas en los alumnos requiere contemplar esta multiplicidad de factores que confluyen en las prácticas de lectura y escritura, lo cual requiere, además, que las experiencias didácticas adopten la modalidad de taller, ya que esta permite desplegar un entrenamiento en lectura y escritura de textos específicos y a la vez llevar a cabo una reflexión, a partir de la propia producción, sobre los problemas que estas prácticas plantean en cada caso.

Notas

1. Parte del presente trabajo se expuso en el XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) "Perspectivas recientes sobre el discurso". Universidad de León (España), 3, 4 y 5 de mayo de 2001.
2. Las representaciones sociales fueron consideradas, desde la perspectiva de Moscovici, como modalidades del pensamiento práctico que funcionan como esquemas de percepción de las situaciones y de elaboración de respuestas.

Referencias bibliográficas

- Abrieu, J. C. y otros (1994). *Pratiques sociales et représentations*. París, PUF.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París, Nathan.
- (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. París, Nathan.
- Arnoux, E. y otros (1996). "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En: AA.VV. *Adquisición de la escritura*. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje. U.N.R., Rosario. Juglaría.
- Arnoux, E. y Bein, R. (comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E., di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Bajtín, M. (1997). "El Problema de los géneros discursivos". En *La estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Britton, B.K. y otros (1985). *Understanding expository text*. Hilldale, Lawrence, Erlbaum.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. París, Fayard. [*¿Qué significa hablar?*. Madrid, Akal, 1985.]
- Cucuzza, H. y Pineau, P. (dirs.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (dir.) (1993). *Pratiques de la lecture*. París, Petit Bibliothèque Payot.

- di Stefano, M. (2003). "El proceso de conceptualización de la lectura en interacciones áulicas". Intervención en el panel *El diálogo en la enseñanza de la lectura y la escritura*, Primer Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis), La Plata.
- di Stefano M. y Pereira, M. C. (1998). "Representaciones sociales en el proceso de lectura". Revista *Signo & Seña*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA: 318-340.
- (2000). "Incidencia de los valores sociales dominantes en el proceso de lectura". En *Actas del IV Congreso de las Américas sobre Lecto-escritura*. Lima, CPAL.
- Jodelet, D. (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion". En A.A.V.V., *Les représentations sociales*. París, PUF.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1989). "Des représentations collectives aux représentations sociales". En: A.A.V.V., *Les représentations sociales*. París, PUF.
- Pereira, M. C. (2002). "La lectura de géneros académicos con fuerte dimensión polémica: aportes para explicar las dificultades de los lectores inexpertos". Intervención como panelista en Simposio Internacional *La lectura y escritura: nuevos desafíos*, Cátedra Unesco en Lectura y Escritura - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2 a 6 de abril de 2002.

* Profesoras e investigadoras de la Universidad de Buenos Aires y docentes de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura, Argentina.