



El taller de técnicas de estudio: entre lo deseado y lo posible. Una experiencia en el nivel superior

Diego Sebastián Ormella*

Introducción

En el presente escrito compartimos algunas reflexiones realizadas en torno a una experiencia escolar en el nivel superior vinculada con la didáctica de la lengua. La situación elegida es el tratamiento de las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes en la carrera de Profesorado en Educación Primaria, en el Taller de Técnicas de Estudio en el Ámbito Académico que se llevó a cabo en el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 44 (ISFDyT N° 44), en General Las Heras, provincia de Buenos Aires.

Como parte del proyecto institucional en el ISFDyT N° 44, se dispuso la implementación de un Espacio de Definición Institucional (EDI) que atendiera a la problemática presentada por la alta deserción y el desgranamiento de inscriptos al primer año de la nombrada carrera, al promediar el primer cuatrimestre. No se realizó ningún trabajo de investigación que permitiese la aproximación a las causas de las deserciones numerosas y repetidas en los últimos ciclos lectivos, pero ante el problema en sí, la institución decidió avanzar sobre alguna acción concreta. En este contexto es en el que surgió el Taller de Estudio en el Ámbito Académico, utilizando la posibilidad que brinda el diseño curricular de la carrera a través del EDI.

El EDI, según los lineamientos curriculares, es definido por el colectivo institucional de acuerdo a las necesidades de cada institución y a las características de los ingresantes. En este caso el taller estuvo en funcionamiento hasta la mitad del segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2017, y cesó sus actividades por instancias administrativas referidas a la planta docente del instituto y porque tiempo después, se consideró otra temática como prioridad para ser abordada por este espacio. Reflexionaremos sobre la experiencia utilizando como marco referencial la selección de un corpus teórico referido a los debates

* Diego Sebastián Ormella es Especialista en Educación mediada por TIC (UNIPE). Profesor en Ciencias de la Educación (UNLu). Licenciado en Ciencias de la Educación con orientación en psicopedagogía (UNLu). Maestrando en la Maestría en Formación Docente (UNIPE). Desarrolla tareas de docencia en la EMTIC – UNIPE, en el Área de Acompañamiento Pedagógico en UNLu, y en diversas asignaturas en institutos superiores de formación docente en la provincia de Buenos Aires.

diegormella@gmail.com

actuales en la didáctica del campo señalado, con especial atención a la problemática relacionada a los ingresos a la educación superior.

De la propuesta a la acción concreta

Mientras estuvo en actividad, el Taller de Estudio asumió una problemática compleja. La propuesta intentó desde su impronta institucional acompañar a los ingresantes a la carrera de Profesorado en Educación Primaria en el desarrollo y uso de diferentes técnicas de estudio que le permitieran un tránsito menos problemático por los primeros años de la educación superior, disminuyendo por consecuencia la deserción temprana. El trabajo en el taller fue programado y repensado en la práctica concreta por un grupo de docentes que compartíamos nuestro desempeño profesional en las carreras de profesorado en educación primaria y profesorado en lengua y literatura para la educación secundaria. Nuestra hipótesis orientadora fue que el tratamiento especializado de las prácticas de lectura y escritura de los ingresantes a las carreras del instituto, redundaría en una merma en los niveles de deserción temprana ya que el acceso a los objetos culturales disponibles en el nivel superior –en este caso representados en buena parte por los textos académicos- se ve irreductiblemente mediado por la prácticas mencionadas, las cuales juegan un papel protagónico para el logro de permanencias y egresos de las carreras superiores (Botto y Cuesta, 2015).

De manera paralela al desarrollo del Taller de Estudio, las y los estudiantes de primer año debían cursar el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad (Taller de LEO) el cual, por prescripción curricular, también se encontraba orientado hacia las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior, razón suficiente para que se produjeran muchos espacios de intersección entre una y otra propuesta académica. Antes de la puesta en marcha del taller desarrollamos algunas instancias de discusión que nos permitieron a los docentes participantes, explicitar nuestras posiciones respecto a su posible fundamentación, referentes teóricos y estrategias didácticas a llevarse a cabo. En un principio intentamos articular miradas y aportes que avanzaran en la comprensión de la complejidad del abandono en el primer año de la carrera, y su relación con los procesos de institucionalización. En dichas reuniones expusimos la voluntad de trabajar con fundamentos propios de la *alfabetización académica* para el nivel superior (Carlino, 2003) que no repare en los textos como la única expresión de las prácticas de lectura y la escritura en el nivel superior, o en la alfabetización académica como un estadio que los ingresantes a las carreras no han alcanzado aún. Además sugerimos como posible la integración de una concepción histórica y cultural de las prácticas de lectura que se articulara con las posiciones anteriormente mencionadas -muchas veces en pugna-, con mayor influencia de una sobre la otra según el tipo de propuesta didáctica que se ponga en

juego. En ese afán, desarrollamos propuestas que se pueden describir como híbridas o heterogéneas ya que oscilaron entre pequeñas prácticas innovadoras, y el repetido análisis textual concomitante con las tareas que las y los estudiantes ya realizaban frecuentemente en el Taller de LEO. Un ejemplo de estas decisiones heterogéneas fueron las primeras actividades que llevamos a cabo con el fin de diagnosticar las prácticas de lectura y escritura de las/los estudiantes ingresantes participantes del taller. La actividad siguiente sirve de ejemplo de lo trabajado:

Trabajo práctico N° 1

A través de un escrito de una extensión limitada (no más de 2 carillas tamaño A4) se solicita que desarrolle una narración que permita, utilizando una o varias tramas textuales –argumentativa, descriptiva, narrativa, conversacional- responder la siguiente pregunta guía:

¿Qué imagina que es convertirse en Profesora/or en Educación Primaria?

Se espera que incluya algunos significados que usted cree que hallará en esta nueva etapa de formación y le otorga a esta carrera y, más precisamente, qué cree que encontrará en ella en tanto conocimientos sobre la Educación primaria.

Para llegar a esta actividad consensuamos trabajar en las clases con la lectura de algunos textos de Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (1993) y de Daniel Cassany (2012) [1]. Tanto la actividad como los textos sugeridos forman parte de lo que en los debates actuales de la didáctica de la lengua recibe el nombre de *enfoque comunicativo y/o cognitivo textualista* (Riestra, 2008). El mismo surge con fuerza en nuestro país en la década del 90' y se vio legitimado por los contenidos básicos comunes para la educación primaria propuestos en el marco de la sanción de la Ley Federal de Educación. Esta corriente propone en principio trabajar en el aula con las y los estudiantes en textos de circulación social, muchas veces a partir de modelos de textos ideales. Se impone en él una importante prevalencia del cariz comunicativo de la lengua y sus usos sociales teniendo a los textos como unidades representativas de dicha lengua en uso, asumiendo además que la escuela tendrá como finalidad enseñar este enfoque de la lengua en curso.

Las reformas curriculares enmarcadas por la Ley Federal de Educación, actuaron como un fuerte regulador de la práctica docente en las clases de lengua a la vez que abrieron el debate al interior del campo de la didáctica disciplinar. Se produjo desde la prescripción curricular y en la práctica concreta en las escuelas, un desplazamiento desde la didáctica de la lengua hacia las “prácticas del lenguaje” entendidas como prácticas sociales de referencia, es decir, una serie de quehaceres del lector y del escritor. Desde estas propuestas se argumentó la fuerte oposición a la enseñanza tradicional normativa de la lengua porque no lograba que niños y jóvenes leyeran y escribieran, materializando un nuevo

posicionamiento de las líneas de la gramática y de la lingüística textual. Para Dora Riestra (2010) se sucedieron cambios epistemológicos que desplazaron y/o sustituyeron la gramática como objeto de enseñanza. Como parte de este proceso, la práctica docente se alejó del sentido gramático normativo propio de la gramática tradicional y del sentido descriptivo de la gramática estructural trayendo como consecuencia las dificultades para la definición de un campo específico de la didáctica de la lengua ya que el “objeto lengua” se encontró desplazado. “En Argentina observamos que en la escuela no se estudia el funcionamiento de los discursos, se describen tipologías de textos y discursos, pero esto no repercute en mejoras en la lectura y la escritura de los alumnos, como puede registrarse en el pasaje de un nivel de enseñanza a otro, detectados por innumerables estudios acerca de las dificultades del aprendizaje escolar” (Riestra, 2010, p. 1).

Para la autora, se entiende que el lenguaje como construcción histórica y convención social debe ser enseñado, pero el enfoque de las prácticas del lenguaje, desplaza el objeto a ser enseñado. Como señalamos con anterioridad, una de las consecuencias del enfoque comunicativo es la circulación de *objetos de enseñanza agramaticales* (Riestra, 2002) lo cual redundaba -en el caso en el que los docentes decidan enseñar contenidos gramaticales- en una escisión entre la enseñanza de los usos de la lengua y las tipologías textuales, y la reflexión del lenguaje entendida como una taxonomía. Convivieron y aún conviven entonces en las clases de lengua, la enseñanza del enfoque comunicativo y la gramática tradicional sin vinculaciones, es decir que el enfoque primero no desplazó del todo al segundo, sino que lo redujo a prácticas áulicas descontextualizadas.

Desde una postura cognitiva y textualista, las prácticas de lectura y escritura en la educación superior tienen una especificidad relacionada con los saberes disciplinares que suponen y los saberes previos que requieren, por la presencia de las instituciones como mediadoras en las prácticas de lectura y escritura, y por la finalidad de dichas prácticas (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2010). Se establecen códigos que regulan la actividad de lectura y escritura en este nivel de enseñanza que deben ser aprendidos cuanto antes por los estudiantes. Se espera de los mismos el desarrollo de una lectura reflexiva y crítica que les permita establecer como pautas el conocimiento preciso de distintos esquemas conceptuales que circulan en el ámbito académico, y el dar cuenta de ellos relacionándolos entre sí y con los contextos histórico-sociales en que fueron pensados. “Convertirse en un buen lector académico requiere entonces un aprendizaje, para el que será útil que el alumno adquiera ciertas herramientas para intervenir, más conscientemente, en su propio proceso de lectura, fijándose -por

ejemplo- objetivos precisos o eligiendo las estrategias adecuadas al tipo de texto a leer y a las consignas dadas” (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2010, p. 8).

A su vez se les exige la producción de textos específicos cuyas pautas de escritura muchas veces desconocen. A este respecto las autoras citadas agregan: “Por otro lado, el alumno deberá revisar sus ideas acerca de lo que es escribir en la universidad, sus ideas sobre esta institución, sobre los fines de los escritos en este ámbito, y por lo tanto sobre las exigencias formales que es necesario contemplar” (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2010, p. 137).

Como otra muestra de actividades fundamentadas en la postura señalada con anterioridad, se agrega el siguiente ejemplo de actividad que realizamos en una clase del taller, luego de haber trabajado en grupos los elementos paratextuales y las características del texto argumentativo:

1. Lean los elementos paratextuales del artículo de Emilo Tenti Fanfani (2012) “Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones” y determinen cuál es el género que pertenece el texto, cuál es el tema que creen que va a ser tratado en el artículo y cuál consideran que es la postura sostenida por el autor.
2. Identifique la hipótesis sostenida por el autor en el texto y los argumentos que la sostienen.
3. Identifiquen la presencia de conectores en el texto ¿Cuál es su valor argumental?

Distintas posiciones respecto al conocimiento que define el campo de la didáctica de la lengua y su práctica docente concreta y situada en el ISFDyT N° 44, influyeron en que más allá de los acuerdos preliminares, el taller fuera virando paulatinamente hacia la reposición de un corpus de conocimientos disciplinares de lengua y literatura anclados en el programa de las prácticas del lenguaje con algunos elementos de la *alfabetización académica* (Carlino, 2003) y la atención a la construcción identitaria de los ingresantes a las carreras de nivel superior cercanas a fundamentaciones psicogenéticas. De esta manera, durante algunas clases utilizamos como estrategia didáctica la lectura en pequeños grupos de las producciones escritas de las y los estudiantes. Además, a partir de decisiones propias del grupo, se proponía la elección de uno de los trabajos para ser intercambiado por el elegido por otro grupo, y poder así realizar reflexiones compartidas sobre la escritura. Estas actividades pretendían fomentar instancias de interacción respecto a la escritura, la puesta en valor de los textos producidos, la generación de espacios de cooperación para la escritura, la revisión pormenorizada de lo escrito, fomentar debates sobre el valor de los sentidos diversos de los textos y debates sobre los borradores, etc.

Para el posicionamiento didáctico que se constituye desde la categoría de *alfabetización académica*, -y que formó parte de algunas de las propuestas del taller- se hace necesario asumir que existen diferencias culturales que deben ser atendidas considerando el proceso según el cual las y los estudiantes ingresan a una institución con pautas de comportamiento y discursividades que le son propias, generando sus particulares esquemas de imposición y reproducción cultural, exigiendo a los ingresantes su apropiación y enfrentando a éstos a nuevas culturas escritas. Esto implica para las y los estudiantes, la aproximación a géneros textuales que dan por sentado que el lector cuenta con el bagaje de conocimientos necesarios para significar las líneas internas de pensamiento y las discusiones propias de cada campo de conocimiento académico. Se exige entonces a los estudiantes, leer y escribir como miembros de la comunidad discursiva académica. Para acceder a la nueva cultura institucional, los estudiantes deben cambiar sus identidades como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2003). Siguiendo lo propuesto por Paula Carlino, a los estudiantes se les da a leer textos académicos derivados de textos científicos que conllevan un carácter implícito de las prácticas lectoras que le son subsidiarias, y una naturaleza tácita de su contenido. Por consiguiente se hace necesario, a través de distintos mecanismos, explicitar los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía, enseñar los modos específicos disciplinares y con ello la manera de encarar los textos. Se contribuye además a un proceso de enculturación, de la adquisición de las herramientas para desenvolverse en una actividad social específica mientras se participa en ella y, que a su vez, permita hacer lugar a la dinámica de la lectura compartida y la disposición de un conjunto variado de situaciones didácticas que posibiliten la lectura en el nivel superior (Carlino, 2003) desplegando así, estrategias inclusivas que ayuden a los ingresantes a entender lo que los textos callan.

Cabe reflexionar luego de un tiempo de la puesta en marcha del proyecto, las razones por las cuales estos marcos teóricos se impusieron respecto a otros posibles para desarrollar las actividades del taller. Tal vez sea importante determinar en cuánto influyen las trayectorias y las experiencias particulares de cada uno de los docentes que conformamos ese espacio de trabajo, y los elementos propios de nuestros estilos e identidades como docentes de lengua, además de los elementos de nuestra práctica que se encuentran profundamente arraigados y forman parte de tradiciones expresadas en métodos de enseñanza. La manera particular en la que las prescripciones se hibridan con las tradiciones institucionales y las experiencias docentes particulares, deviene en diferentes fenómenos educativos. En este sentido, la categoría de *código disciplinar* (Cuesta Fernández, 2002) puede resultar ilustrativo para pensar por qué algunas propuestas pedagógicas avanzan en un sentido o en el otro, y qué elementos están en juego en cada caso. Respecto al *código disciplinar* el autor sostiene: “Se puede definir como el

conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo (...), y que orientan la práctica profesional de los docentes” (Cuesta Fernández, 2002, p. 3).

Como se dijo, si bien intentamos dar cuenta en los inicios del taller de una pluralidad de enfoques didácticos, no se pudo en su puesta en acto –tal vez por la fuerte influencia de este conjunto de ideas y prácticas institucionales e individuales que se traduce en códigos disciplinares- ampliar el enfoque más allá del cariz remedial o compensatorio que suelen tomar este tipo de propuestas. Por ello, para estas reflexiones resulta crucial señalar que tanto el cognitivismo textualista como la postura psicogenética “insisten en que los ingresantes necesitan iniciarse específica y sistemáticamente en los modos y géneros de la comunicación académica para alcanzar logros satisfactorios en el ámbito universitario y que este aprendizaje debería, en verdad, haber comenzado en los estudios secundarios” (Botto y Cuesta, 2015, p. 14).

Realizar una revisión crítica de los procesos de enseñanza que llevamos a cabo en el taller implica dar cuenta de las opciones didácticas que fueron dejadas de lado o discutidas y nunca puestas en práctica. De igual manera, requiere sostener cierta vigilancia epistemológica respecto a nuestras prácticas docentes, sus objetivos y fundamentos. En este sentido, no resulta menor que se hayan dejado de lado posiciones socioculturales que abordan las prácticas de lectura y escritura. Según el enfoque sociocultural, en todo fenómeno educativo se deben recuperar en primera instancia los discursos propios de los sujetos que son parte de la interacción escolar, y además atender a la condición artificial y políticamente determinante del lenguaje académico legitimado. Dicho lenguaje académico no permite dar cuenta de las particularidades en juego de los agentes comunicativos, ocultando los componentes sociales y los conflictos de intereses existentes en cada interacción comunicativa. Según este posicionamiento, el lenguaje que se enseña en las escuelas, y en este caso en los institutos superiores, es un fenómeno que se orienta dependiendo de la estructura social. Cada vez que uno habla dentro de un registro particular escenifica el conflicto social (Bixio, 2007). En todos los enunciados se escucha la voz del locutor además de la voz del espacio social del que procede, produciendo orientaciones de significados que dependen de la estructura social. En este mismo sentido, los textos académicos se vuelven representantes de “la voz” oficial dentro del sistema simbólico de la educación superior, muchas veces enmudeciendo otras voces propias de la heteroglosia y la polifonía que constituye el cotidiano de las instituciones escolares. “Se trata de prácticas normalizadas que van más allá de lo lingüístico, que son sociales y que debemos conocer para enseñar y que debemos enseñar

para respetar. Porque reconocemos que en todo enunciado se escucha la voz de su locutor, pero también la voz del espacio social del cual procede; que en todo enunciado habla una sociocultura, y en especial en los enunciados complejos, aquellos determinantes en la vida social, como los que se actualizan en la escuela, en la universidad, en los institutos de profesorado” (Bixio, 2007, p. 6).

Para la autora, asistimos a una visión armónica del uso de la lengua, orientada a la cooperación y la comunicación, sin embargo las prácticas docentes en la enseñanza de la lengua no pueden evitar a las leyes del mercado lingüístico. Por ende, el programa textualista que refrenda la neutralidad del tratamiento de los objetos de conocimiento en las clases de lengua, sostiene una posición neutral y armónica que encubre las relaciones lingüísticas de fuerza, los conflictos entre dialectos, entre sociolectos, entre discursos (Bixio, 2007).

El posicionamiento didáctico de las prácticas del lenguaje cobró mucha fuerza porque se presenta como una opción democrática. No se enseña una lengua normativizada sino que se discute y reflexiona con los alumnos los usos del lenguaje y a la gramática se llega por medio del uso de los textos. Sin embargo, este “reflexionar sobre el lenguaje” desplaza el objeto de la didáctica de la lengua y por consecuencia el accionar docente. El docente se transforma así en un mediador de la sistematización y mediatización de la gramática por parte del alumno. Para Carolina Cuesta, el devenir problemático de las prácticas docentes en este marco epistemológico, provocó un vacío metodológico en el trabajo cotidiano de los docentes: “Se trata de un vacío metodológico en el trabajo docente y para él, una tensión ética y política que se dirime entre retirar de la enseñanza cualquier saber que detentaría un poder coercitivo sobre las lenguas que habitan las aulas y un ocultamiento de esa diversidad en nombre de la reificación de la lectura y la escritura organizadas en textos que suspenderían “democráticamente” las diferencias” (Cuesta, 2011, p. 234).

En ese vacío metodológico se reprodujo el espontaneísmo que profundizó una disociación entre lo discursivo y lo textual en las prácticas de la enseñanza de la lengua, avanzando en una fuerte confusión nocional entre las y los docentes. Esta problemática en la enseñanza de la lengua se traduce en *encastres de perspectivas* (Cuesta, 2011) en el aula y en el surgimiento de tensiones en el trabajo docente, trayendo como una consecuencia entre otras, la cosificación de la noción de prácticas docentes en este campo.

Reflexiones finales

Podríamos argumentar que si bien el ISFDyT N° 44 en su momento decidió asumir la resolución de un problema que le resultaba relevante debido a los recurrentes casos de deserción temprana de las carreras de profesorado y a las dificultades que las y los estudiantes presentan para abordar los contenidos y los textos académicos, en la puesta en práctica del Taller de Estudio en el Ámbito Académico se terminaron llevando a cabo prácticas institucionalizadas basadas en las prescripciones curriculares y tradiciones docentes que impidieron la ruptura con un modelo de atención remedial a la problemática. Compartimos para esta reflexión el enunciado de la autora Carolina Cuesta (2015) quien asegura que no se pueden llevar adelante cambios en sentido positivo si no se proponen cambios y rupturas en las tradiciones institucionales. Estimamos entonces como una vacancia para avanzar en cambios potenciales en nuestras prácticas docentes, una recontextualización de los textos en su relación con otras prácticas, es decir, ahondar en los caminos posibles para la integración de las disociaciones entre paradigmas hegemónicos en el campo de la didáctica de la lengua. Ello implicaría desarrollar propuestas que avancen en variantes a la preeminencia del código disciplinar que sostiene la mirada del tratamiento a los ingresantes como a una práctica compensatoria, asumiendo a su vez el compromiso ético y epistemológico de reingresar el conflicto al tratamiento de los textos académicos.

Notas

[1] Cita completa en el apartado Bibliografía.

Bibliografía

Bixio, Beatriz (2007): "Condiciones de posibilidad de una práctica". *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado* [noviembre del 2005]. San Martín, UNSAM-UNLP, pp. 22-27.

Botto, Malena y Cuesta, Carolina (2015): "El pasaje escuela media-universidad en el caso de las carreras de letras: hacia un replanteo del problema". Papalardo, Margarita y Cuesta, Carolina (comps.) *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. La Plata, Dunken, pp. 13-26.

Cassany, Daniel (2012): "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición". Cohen, Valeria (Coord.) *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Carlino, Paula (2003): "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Uni-pluri/versidad*. Vol. III. N° 2. Medellín, Universidad de Antioquia. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>

Cuesta, Carolina (2012): *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Letras. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Cuesta, Carolina (2015): "Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la lengua". Papalardo, Margarita y Cuesta, Carolina (comps.) *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. La Plata, Dunken, pp. 119-142.

Cuesta Fernández, Raimundo (2002): "El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza". *Encounters on Education*. Vol. III, pp. 27-41.

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (1993): *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Ed. Santillana.

Narvaja De Arnoux, Elvira, Di Stefano, Mariana y Pereira, Cecilia (2010): *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

Riestra, Dora (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Riestra, Dora (2010): "¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la Didáctica de las lenguas". *3° Foro de Lenguas de ANEP*. 8-10 de octubre, Montevideo.