

# Perspectivas de estudiantes de psicología sobre sus prácticas lectoras: un diseño de intervención

## Psychology student's perspectives of their reading practices: an intervention design

 María Micaela Villalonga Penna<sup>1</sup>

**Resumen:** Este trabajo busca dar cuenta de cuáles son las perspectivas sobre las prácticas lectoras que poseen los ingresantes de Psicología y presentar hallazgos en la implementación de un diseño de intervención. Los resultados evidencian perspectivas estudiantiles en las que la lectura es una herramienta de adquisición de información. Por ello, diseñamos e implementamos actividades tendientes a propiciar prácticas lectoras dialógicas.

**Palabras Clave:** estudiantes universitarios- intervención-lectura oral-psicología del desarrollo

**Abstract:** This work aim is to present Psychology entrant students reading practices perspectives and findings in the implementation of an intervention design. Results show that student's perspectives emphasize reading as a tool for acquiring information. For this reason we design and implement activities for promoting dialogic reading practices.

**Key words:** students- reading programmes- reading- psychology.

**Recepción:** 10 de diciembre 2023

**Aceptación:** 26 de mayo 2024

**Forma de citar:** Villalonga, M. (2024). Perspectivas de estudiantes de psicología sobre sus prácticas lectoras: un diseño de intervención. *Voces de la educación* 9 (18), pp 191 - 211.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, email: micavillalonga@yahoo.com.ar

# **Perspectivas de estudiantes de Psicología sobre sus prácticas lectoras: un diseño de intervención**

## **Introducción**

Para comenzar, nos hacemos eco de las palabras de Lillis (1999) quien señala que las prácticas de lectura y de escritura en el nivel superior y la comprensión de las normas y formas que estas adoptan, suelen ser vistas como simples, no problemáticas y vinculadas a conocimientos que los estudiantes debieran haber construido en el nivel educativo anterior. Sin embargo, “cuando las formas que adoptan estas actividades no son comprendidas por aquellos menos familiarizados con las convenciones de la lectura y de la escritura académicas, las mismas se transforman en prácticas institucionales del misterio” (Lillis, 1999, p. 127). En este sentido, no basta con que los estudiantes asistan a clase, sino que es necesario que puedan significar y participar de forma reflexiva y consciente en las prácticas alfabetizadoras —especialmente las de lectura y de escritura— de este nivel (Carlino, 2020). La participación reflexiva y activa tiene que ver con la construcción de conocimientos acerca de una serie de elementos, entre los que podemos mencionar las diferentes formas de organización que adoptan las prácticas lectoras.

Es en este sentido, que este trabajo busca: a) dar cuenta de cuáles son las perspectivas sobre las prácticas lectoras que poseen los ingresantes que cursan una materia de la carrera de Psicología de una universidad pública y, b) presentar hallazgos en la implementación de un diseño de intervención en relación con las prácticas lectoras de dichos estudiantes

Sobre qué se lee en la universidad, retomamos desarrollos que dieron a conocer que el trabajo con los aspectos pragmático, global y local de los textos facilita su comprensión por parte del lector (Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2, 2007 y 2011). A nivel pragmático, los ingresantes y estudiantes avanzados de Psicología suelen manifestar dificultades para contextualizar lo que se lee (Autor 1 y Autor 2, 2016.; Autor 1, 2019a; Autor 1, 2019b; Autor 1 y otro autor 3, 2016); a nivel global, hay estrategias que facilitan la construcción del sentido de lo leído (la lectura exploratoria de los textos, la posterior identificación de ideas centrales y la elaboración de esquemas) (Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2, 2007 y 2011; Autor 1, 2020b) y; a nivel local, los estudiantes tendían a desconocer las pautas de citación (Autor 1, 2021; Autor 1 y otro autor 3, 2016).

Acerca de la organización de las prácticas lectoras en contextos áulicos, resultan relevantes los planteos en torno a la dialogicidad o multivocalidad en relación con las mismas, ya que permiten visibilizar cómo las diferentes y no pocas veces contrastantes interpretaciones sobre lo leído, enriquecen la construcción del sentido y de los aprendizajes (Dysthe, 2012; Wells, 1990). En esta línea, la revisión de la literatura internacional (Dysthe,

1996; Dysthe, 2012) y nacional (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) dio a conocer dos formas predominantes de organización de las prácticas lectoras en el aula: las predominantemente monológicas y las predominantemente dialógicas.

En las primeras, las formas monológicas, el sentido acerca de lo leído venía determinado por la palabra del docente, lo cual, solía llevar a la evitación de las comunicaciones del docente con los estudiantes y de los estudiantes entre sí o a la organización de comunicaciones por turnos (Cartolari y Carlino, 2011). En las segundas, las formas dialógicas, predominaban las interacciones entre los docentes y los estudiantes posibilitando la recursividad entre la lectura y los intercambios orales basados en preguntas y comentarios emergentes acerca de lo leído (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012).

Aunque la literatura revisada muestra qué clases de textos se leen prioritariamente y cómo se organizan las prácticas de lectura en el área de Psicología, nuestra inquietud se centró en poder emplear este conocimiento en el diseño e implementación de una intervención sobre las prácticas lectoras en la carrera de Psicología de una universidad pública y en una asignatura en particular, para tratar de generar mejoras en las mismas (Kelly, Lesh y Baek, 2008).

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, en este trabajo nos preguntamos ¿qué perspectivas acerca de las prácticas de lectura poseen los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de una universidad pública del norte argentino? Asimismo, en relación con este interrogante, buscamos presentar los avances en torno a la implementación de un diseño de intervención sobre las prácticas lectoras de un grupo de estudiantes ingresantes de la citada carrera.

A seguir, presentamos los desarrollos teóricos y los antecedentes que sustentan nuestro trabajo.

## **Marco Teórico y Revisión de Antecedentes**

En esta parte presentamos el Marco Teórico y la Revisión de Antecedentes en dos grandes partes: una referida a las conceptualizaciones y antecedentes sobre que se lee en la universidad y la otra, sobre la organización de las prácticas lectoras.

### ***Algunas puntuaciones en torno a qué se lee en contextos académicos***

En este apartado queremos hacer referencia a una serie de aportes teóricos y de investigaciones empíricas acerca que se lee en la universidad, especialmente en Psicología. Cabe señalar que estas herramientas nos han permitido llevar a cabo el diseño y la implementación de nuestra intervención.

En primer lugar, retomamos la perspectiva de Carlino (2005), para quien los textos académicos son los que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad. Los textos académicos a los que suelen acceder los estudiantes son los materiales de cátedra, los manuales, los libros, los capítulos de libros, entre otros. Estos textos se caracterizan porque su fuente son trabajos científicos y porque existe una asimetría de conocimientos entre el autor y el lector, a favor del primero (Carlino, 2005). Desarrollo nacionales y locales han dado a conocer que en la universidad suelen leerse estos textos académicos derivados de textos científicos (Carlino, 2005; Autor 1 y Autor 2, 2016) y, particularmente, en Psicología priman los documentos de cátedra y los capítulos de libro (Autor 1 y Autor 2, 2016; Autor 1, 2022).

En segundo lugar, cuando de que se lee en la universidad se trata, algunos autores proponen hablar acerca de clases textuales. Al respecto, Autor 2 (1999) plantea dos interrogantes centrales: ¿qué es un texto? y ¿cuántos tipos de texto existen? Este último tema resulta complejo y esto puede verse, por ejemplo, en el área de la Lingüística del texto, en la que se han propuesto diversas clasificaciones que se ajustan a diferentes criterios (Autor 2, 1999). Así, Autor 2 (1999) y Ciapuscio (1994) señalan que las clases textuales son construidas por los hablantes en sus interacciones comunicativas. Los criterios que tienen los hablantes para distinguir clases textuales no son homogéneos y las clasificaciones se hacen en función de las situaciones en las que se vuelven importantes y se explicitan cuando sus normas son transgredidas o se vuelven problemáticas. Entonces, quienes participan en la comunicación clasifican las expresiones lingüísticas en clases textuales o desviaciones de dichas clases. Desde esta perspectiva, las clases textuales son marcos que orientan y que surgen de un proceso de negociación y son modificables.

En relación con los antes citados aportes, Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007 y 2011) han indicado que en medios académicos suelen circular textos expositivos y argumentativos y han señalado que la existencia de textos netamente expositivos o argumentativos suele ser poco frecuente. Si bien nuestro estudio no se centra en esta cuestión teórica en particular, lo que si resulta relevante es que en relación con esto han propuesto una serie de niveles para analizar dichos textos: a) el nivel pragmático, está referido a la intencionalidad y el contexto de producción; b) el nivel global, acerca de la estructura o modo de organización del discurso expositivo o argumentativo; y c) el nivel local sobre las estrategias discursivas expositivas y argumentativas (Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2, 2007, 2011).

Además, Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007 y 2011) mostraron cómo el trabajo con los aspectos pragmático, global y local de los textos facilita su comprensión por parte del lector. En relación con el nivel pragmático, estudios locales en el área de Psicología han dado a conocer el desafío que implica para los estudiantes del primer año y del ciclo superior identificar los elementos que permiten contextualizar lo que se lee (autor, año de edición, título

de la obra) (Autor 1 y Autor 2, 2016.; Autor 1, 2019a; Autor 1, 2019b; Autor 1 y otro autor 3, 2016). Sobre el nivel global, investigaciones locales también dieron a conocer que la lectura exploratoria de los textos, la posterior identificación de ideas centrales y la elaboración de esquemas que reflejen los apartados y el contenido de los mismos constituye una estrategia para construir el sentido de lo leído (Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2, 2007 y 2011; Autor 1, 2020b). Sobre el nivel local textual, los estudiantes tendían a desconocer las pautas de citación, es decir, como los autores incluyen las voces de otros autores en los textos (Autor 1, 2021; Autor 1 y otro autor 3, 2016). En relación con esto último, los estudiantes de primer año de Psicología, evidenciaron dificultades para construir el sentido de lo leído a nivel global y local textual (Autor 1, otro autor 4, otro autor 5 y Autor 2, 2020).

### ***Puntuaciones sobre la construcción de prácticas lectoras áulicas***

Acerca de las prácticas lectoras, damos cuenta aquí de los desarrollos teóricos que centran su interés en el entramado que se construye entre las interacciones en el aula, la lectura, la escritura y la oralidad en contextos áulicos y algunas investigaciones empíricas basadas en estos principios. La presentación de esta temática se realizará de manera más sucinta ya que no nos centramos en analizar las interacciones el aula en este trabajo, sino la forma en que conciben las prácticas lectoras los estudiantes y una actividad del diseño de intervención que se centra en la multivocalidad de los textos que se leen en la asignatura.

A partir de la década de 1990 y en adelante, el cómo se conjugan las prácticas de lectura en el marco de las interacciones en el aula, comienza a ser un tema relevante. Entre las contribuciones más significativas podemos señalar las de Dysthe (1996) quien estudió en diferentes niveles educativos la relación entre la lectura y las interacciones entre los docentes y los estudiantes (Dysthe, 1996; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Dysthe, 2012). Para esta autora las aulas, cualquiera sea el nivel del sistema educativo, constituyen contextos en los que convergen múltiples voces (Dysthe, 2012). Basándose en los planteos de Bakhtin (1981) señaló que la dialogicidad es parte de la condición humana y es una dimensión del lenguaje y de las comunicaciones. Sin embargo, esta multivocalidad del diálogo o dialogicidad se encuentra en permanente puja con su opuesto, la monologicidad.

La multivocalidad se relaciona con la tensión entre voces consonantes y disonantes, voces que concuerdan y no concuerdan y, cómo a partir de este interjuego se construye una comprensión activa del discurso. Esta comprensión activa, implica la relación de diferentes puntos de vista y sistemas conceptuales que llevan a nuevos elementos en la comprensión. Entonces, diversos lenguajes interactúan entre sí y se introducen así nuevos elementos enriquecidos semánticamente en el discurso. Por su parte, la monologicidad tiende a reducir el diálogo a la palabra autorizada que demanda ser aceptada como verdadera e incorporada,

es decir que, esta palabra persuade internamente y su rasgo de autoridad ya está fusionado a ella –con lo cual exige una lealtad casi incondicional – (Dysthe, 1996).

Investigaciones empíricas realizadas a nivel internacional (Dysthe, 1996; Wells, 2006) y nacional (Cartolari y Carlino, 2011; Autor 1 y Autor 2, 2021) en relación con los desarrollos teóricos antes presentados, señalaron dos modalidades predominantes de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura: las monológicas y las dialógicas.

Sobre las primeras –las formas predominantemente monológicas-, los estudios coinciden en que se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por este (Autor 1 y Autor 2, 2021). Estudios nacionales dieron a conocer cómo en algunos casos inclusive, los docentes podían llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas y, por tanto, innecesarias (Cartolari y Carlino, 2011). Investigaciones locales, evidenciaron que hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información específica y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor. Además, esta forma de organización de las prácticas lectoras en el aula, suelen asociarse a una concepción de la lectura como medio para obtener información o conceptos de los textos que los docentes señalan como relevantes a los estudiantes. Entonces, las pocas interacciones comunicacionales generadas en el aula, al estar autorizadas por el docente, suelen no propiciar contribuciones sustantivas por parte de los estudiantes al tema trabajado (Autor 1, 2017; Autor 1 y Autor 2, 2021).

Acerca de las segundas –las formas predominantemente dialógicas-, las investigaciones coinciden en proponer que se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en la relación recíproca entre lectura e intercambios orales en dos direcciones: leer para hablar y hablar para leer (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). Los estudios nacionales indicaron que estas prácticas lectoras se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas y comentarios que emergen en el momento en relación con lo leído y, al no haber preguntas o comentarios predeterminados por el docente, la construcción del sentido sobre lo leído resulta mucho más rica (Cartolari y Carlino, 2011). Los locales, dieron a conocer que desde esta perspectiva la lectura se incluye en la enseñanza de los contenidos de una asignatura y, para ello, los docentes propician diálogos colectivos sobre los textos a leer o leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes. Asimismo, suelen asociarse a concepciones de la lectura en las que la misma es vista como una práctica en la que se entran lo leído en los textos, con las explicaciones por parte del docente y lo comprendido por los estudiantes (Autor 1 y Autor

2, 2021). En este sentido, este tipo de práctica tendía a propiciar contribuciones más ricas a los temas trabajados en clase (Autor 1, 2017).

## Metodología

El interrogante de investigación que abordamos en este trabajo se enmarca en una investigación basada en diseño (Kelly, Lesh y Baek, 2008) en la que buscamos analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de las formas particulares de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las prácticas lectoras en esta comunidad académica en particular. El diseño consta de cuatro ciclos, pero en este estudio nos centramos en: a) algunos aspectos del primer ciclo: el análisis del material de lectura de la materia, para lo cual tuvimos en cuenta los resultados de un estudio previo en la asignatura de referencia (Psicología del Curso Vital I, Facultad de Psicología de la UNT) (Autor 1, 2020); b) parte del segundo ciclo: la elaboración de un plan de acción o dispositivo de intervención teniendo en cuenta la enseñanza de las clases textuales a los estudiantes de dos grupos de clase (uno en el que se implementa la intervención y otro que sirve como control), siendo que en este estudio sólo damos cuenta de una primera aproximación a los hallazgos en uno de ellos -el grupo de intervención-.

Utilizamos un cuestionario basado en categorías derivadas de desarrollos conceptuales de autores nacionales e internacionales. A continuación, se muestran las categorías empleadas, las opciones de respuesta del cuestionario, la forma de procesamiento de las respuestas y los autores de referencia que soportan las categorías:

Tabla N° 1

*Tabla con categorías, opciones de respuesta, opciones de procesamiento y autores de referencia*

Categoría	Opciones de respuesta	Procesamiento	Autores de referencia
Identificación del autor y del año de edición del texto/ Identificación de las referencias bibliográficas de cada uno de los textos a fin de contextualizarlos	Respuesta positiva Respuesta negativa	Frecuencia de presentación de cada clase de respuesta	Carlino (2005) Autor 1 y Autor 2 (2016) Autor 1 y otro autor 3 (2016)
Lectura exploratoria del texto (sin marcar nada)			Carlino (2005) Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007, 2011)

Segunda lectura del texto e identificación de apartados del mismo. Subrayado de ideas centrales	Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007, 2011)
Realización de un esquema que contenga la estructura del texto (apartados)/ Inclusión en el esquema de los principales conceptos trabajados en cada apartado/ Trabajo con los esquemas realizados previamente de cada texto	Carlino (2005) Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007, 2011)
Identificación de otros autores que se mencionan en el texto (además del autor del mismo) (citas directas e indirectas)	Carlino (2005) Autor 1 y otro autor 3 (2016)
Identificación de qué conceptos son propuestos por qué autores (citas directas e indirectas)	Carlino (2005) Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007, 2011)
Comparación de los esquemas de los textos/ Identificación de qué aspectos se desarrollan de manera similar o diferente en los esquemas	Carlino (2005)
Elaboración de un esquema o síntesis que contenga dichas similitudes o diferencias	----- ----

*Fuente: Elaboración personal*

El mismo fue completado por 31 estudiantes de una comisión de trabajos prácticos al iniciarse el año académico, que cursaban una asignatura (Psicología del Curso Vital I) del primer año de la carrera de Psicología de la UNT. La administración se realizó de manera virtual a partir de un formulario de google desde la cuenta institucional universitaria de una docente. Los datos se procesaron a través de herramientas de estadística descriptiva y con el apoyo del SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versión 7).

## Resultados

Como se muestra en la Tabla N°1, los estudiantes ingresantes tienden a: no identificar datos que permiten contextualizar lo que se lee, no leer de manera exploratoria los textos, no buscar ideas centrales en la segunda lectura del texto (las buscan en la primera lectura), no construir esquemas con la estructura global del texto, no incluir en los esquemas los conceptos centrales del texto y a no identificar citas directas e indirectas.

Tabla N°2

*Frecuencias y porcentajes para que hacen al leer los estudiantes*

Categorías	Tipo de respuesta	F	P
Identificación del autor y del año de edición del texto	Respuesta positiva	12	38
	Respuesta negativa	19	62
	Total	31	100
Lectura exploratoria del texto (sin marcar nada)	Respuesta positiva	17	55
	Respuesta negativa	14	45
	Total	31	100
Segunda lectura del texto e identificación de apartados del mismo. Subrayado de ideas centrales	Respuesta positiva	10	32
	Respuesta negativa	21	68
	Total	31	100
Realización de un esquema que contenga la estructura del texto (apartados)	Respuesta positiva	11	35
	Respuesta negativa	20	65
	Total	31	100
Inclusión en el esquema de los principales conceptos trabajados en cada apartado	Respuesta positiva	12	39
	Respuesta negativa	19	61
	Total	31	100
Identificación de otros autores que se mencionan en el texto (además del autor del mismo) (citas directas e indirectas)	Respuesta positiva	10	32
	Respuesta negativa	21	68
	Total	31	100
Identificación de qué conceptos son propuestos por qué autores (citas directas e indirectas)	Respuesta positiva	10	32
	Respuesta negativa	21	68
	Total	31	31

*Fuente: Elaboración propia*

En esta tabla puede apreciarse que cuando los estudiantes leen varios textos para dar cuenta de un tema de la materia objeto de intervención, tienden a no identificar datos que permitan contextualizar los textos que están leyendo, mayormente no trabajan con esquemas construidos para cada texto y, consecuentemente, no comparan dichos esquemas para identificar similitudes y diferencias entre el contenido de los textos ni plantean una síntesis que refleje estas operaciones.

Como se ve en la Tabla N°2, al indagar las perspectivas sobre la lectura como una práctica en la que se pueden relacionar múltiples voces o fuentes discursiva, el mayor porcentaje corresponde a una concepción de las prácticas lectoras en la que predominantemente los estudiantes casi nunca (42%) relacionarían lo que proponen los autores de los textos, con lo desarrollado en las clases teóricas y con las explicaciones dadas por los docentes en las clases de trabajos prácticos. En menor medida, leerían vinculando las

antes citadas fuentes discursivas (a veces 29% y casi siempre 23%). Y en un porcentaje aún menor (siempre 6%) leerían de forma dialógica.

Cabría cuestionar en qué medida este tipo de práctica lectora posibilitaría construir conocimientos disciplinares con base en lo leído o leer para aprender y aprender para leer. Asimismo, al examinar las concepciones de la lectura en la que se prioriza la búsqueda estratégica de conceptos señalados por el docente al leer, el 46% de los estudiantes responde que casi siempre lee de este modo, el 36%, a veces, el 17%, nunca y el 1% casi nunca.

Tabla N° 3

*Frecuencias y porcentajes para que hacen los estudiantes al trabajar un tema con varias fuentes textuales*

Categorías		F	P
Identificación de las referencias bibliográficas de cada uno de los textos a fin de contextualizarlos	Respuesta positiva	10	32
	Respuesta negativa	21	68
	Total	31	100
Trabajo con los esquemas realizados previamente de cada texto	Respuesta positiva	11	35
	Respuesta negativa	20	65
	Total	31	100
Comparación de los esquemas de los textos	Respuesta positiva	8	26
	Respuesta negativa	23	74
	Total	31	100
Identificación de qué aspectos se desarrollan de manera similar o diferente en los esquemas	Respuesta positiva	8	26
	Respuesta negativa	23	74
	Total	31	100
Elaboración de un esquema o síntesis que contenga dichas similitudes o diferencias	Respuesta positiva	8	26
	Respuesta negativa	23	74
	Total	31	100

*Fuente: Elaboración propia*

### ***A modo de ejemplo: actividades diseñadas para la intervención y algunos hallazgos sobre la implementación de las mismas***

En función de estos resultados se prepararon una serie de documentos de cátedra que ayudaran a los ingresantes a leer relacionando diferentes fuentes discursivas para abordar un tema del programa de estudios de la materia, a la vez que, las clases de trabajos prácticos se organizaron en torno a los mismos. A modo de ejemplo presentamos uno de ellos y un fragmento de cómo se desarrolló la clase. El trabajo se vio facilitado por el uso de tecnologías como: a) los grupos de whatsapp formados por los estudiantes y por los docentes y, b) el empleo de formularios de google a partir de las cuentas institucionales universitarias.

El documento se envió a los estudiantes por el grupo de whatsapp de la comisión (en el cual como se indicara se encontraban la Jefe de Trabajos Prácticos a cargo y la Prof. Asociada de la cátedra), con más de una semana de antelación a la clase práctica y una vez que ya se había dado la clase teórica sobre el tema. Entonces, los estudiantes contaban con la guía de lectura, previa a la clase de trabajos prácticos y debían llevarla completada. Durante la clase, se conformaban pequeños grupos y se les proponía socializarla con sus compañeros. Posteriormente, con todo el grupo de clase se proponía la construcción del tema y para ello cada pequeño grupo iba aportando y justificando la elección de conceptos y autores. En este mismo espacio, los estudiantes preguntaban sus dudas en relación con el recorrido conceptual. Se les sugería a los pequeños grupos que fueran completando las versiones finales de sus trabajos. Una vez finalizada la clase, cada pequeño grupo entregaba lo producido a los docentes para que estos revisaran e hicieran la .

Como consigna propusimos:

Como actividad para esta clase de trabajos prácticos te proponemos realizar un esquema/cuadro articulador de textos/autores/temas del programa de estudio. En el mismo podrás relacionar los siguientes temas de la materia:

Unidad 2: La familia como matriz subjetiva

2.3. Función materna y “ambiente facilitador”. Función paterna. Pautas para la observación del vínculo. Función Fraterna.

Para ello, la bibliografía correspondiente es la siguiente:

Unidad 2

Punto 2.3.

Winnicott, D. (1995). La relación inicial de una madre con su bebé. En *La Familia en el Desarrollo del Individuo*. Buenos Aires, Lumen. Cap. 2.

Winnicott, D. (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En *Experiencias Psicoanalíticas I*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 7.

Medina, D. (2019). Función materna y función paterna. Parte I. Importancia de las funciones familiares en la infancia. En: Temas actuales de la Psicología del Desarrollo en la infancia y la niñez. Hacia un cambio de paradigma desde la perspectiva del Curso Vital. Parte II. Cap. 6. Humanitas, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

Tabla N° 4

*Tabla para completar clase textual y datos para contextualizar lo que se lee*

En función de esta bibliografía consignar:

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Clase de texto			
Autor			
Año de edición			
Título del texto			
Título de la obra que contiene el texto			
Nombre del editor/compilador			
Páginas que abarca el texto			
Lugar de edición			
Editorial			

*Fuente: Elaboración propia*

Hacemos aquí un paréntesis a fin de comentar algunos hallazgos en torno a esta primera actividad. En este caso, el grupo logró identificar: a) la clase textual de -se tratan de capítulos de libro-, b) los autores de cada texto, c) el año de edición, d) el título del capítulo de libro leído, e) las páginas que abarca el capítulo, f) la editorial y el lugar de edición de la obra que contiene el capítulo del libro. Sin embargo, presentaron ciertas dificultades para localizar: a) el título del libro que contiene los capítulos leídos, b) identificar el nombre de los compiladores o editores de la obra que contiene los capítulos leídos. En relación con esto último, queremos mencionar que son aspectos sobre los cuales continuar trabajando en las clases de trabajos prácticos.

A seguir presentamos la segunda actividad propuesta:

Completar el cuadro que se presenta a continuación con aquellas palabras clave que resulten más significativas para dar cuenta de lo planteado por los autores. Recuerda que esto te ayudara a poder comparar e integrar lo desarrollado en diferentes textos, pero por sí solo, no resulta suficiente para poder comprender el tema. Debes poder explicar los conceptos vertidos.

Tabla N°5

Tabla comparativa de los principales contenidos en las fuentes textuales para trabajar el tema

TEMA/BIBLIOGRAFÍA	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4										
	Medina, D. (2019). Función materna y función paterna. Parte I. Importancia de las funciones familiares en la infancia. En: S. Cohen Imach (Comp.) Temas actuales de la Psicología del Desarrollo en la infancia y la niñez. Hacia un cambio de paradigma desde la perspectiva del Curso Vital (pp. 53-61). Humanitas, Facultad de Filosofía y Letras: UNT.	Winnicott, D. (1995). La relación inicial de una madre con su bebé. En: D. Winnicott (Ed.). <i>La Familia en el Desarrollo del Individuo</i> . (pp 29-35.). Buenos Aires: Lumen.	Winnicott, D. (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En: <i>Experiencias Psicoanalíticas I</i> . (pp. 99-110). Buenos Aires: Paidós.	Apuntes de la clase teórica										
Función materna y “ambiente facilitador”	<table border="1"> <tr> <td>Sigmund Freud</td> <td>Simbiosis Primer objeto de amor</td> </tr> <tr> <td>Jacques Lacan</td> <td>Estadio del espejo</td> </tr> <tr> <td>Ricardo Rodulfo</td> <td>Cuidado de la cría inmadura humana</td> </tr> <tr> <td>Piera Aulagnier</td> <td>Violencia primaria</td> </tr> <tr> <td>Donald Winnicott</td> <td>Madre suficientemente buena</td> </tr> </table>	Sigmund Freud	Simbiosis Primer objeto de amor	Jacques Lacan	Estadio del espejo	Ricardo Rodulfo	Cuidado de la cría inmadura humana	Piera Aulagnier	Violencia primaria	Donald Winnicott	Madre suficientemente buena	<p>Ambiente facilitador</p> <p>Identificación de la madre con el bebé</p> <p>Madre suficientemente buena:</p> <p>Sostén</p>	<p>Dependencia absoluta</p> <p>Dependencia relativa</p>	<p>Sigmund Freud: primer objeto de amor</p> <p>Jacques Lacan: <b>la intromisión del otro materno</b></p> <p>Ambiente facilitador</p> <p>Madre suficientemente buena</p>
Sigmund Freud	Simbiosis Primer objeto de amor													
Jacques Lacan	Estadio del espejo													
Ricardo Rodulfo	Cuidado de la cría inmadura humana													
Piera Aulagnier	Violencia primaria													
Donald Winnicott	Madre suficientemente buena													

Dependencia absoluta Dependencia relativa Hacia la independencia	Manipulación Mostración de objetos	Hacia la independencia	<i>Categorías: sostén manipulación y realización o mostración de objetos. Etapas: dependencia absoluta, dependencia relativa y hacia la independencia.</i>
--	---------------------------------------	------------------------	--

*Fuente: Elaboración propia*

Sobre la segunda actividad, presentamos cómo fue completado el cuadro por el grupo de estudiantes. Cabe señalar que el agregado de colores es nuestro. El primer texto es un capítulo de una publicación didáctica del equipo de cátedra, el segundo y el tercero son capítulos de un autor central y clásico en la asignatura -Donald Winnicott- y el cuarto, son los apuntes que toman los estudiantes durante las clases teóricas -este material suele tratarse de apuntes tomados a mano y copia de la presentación audiovisual, por ejemplo, power point o canva, que acompañó el desarrollo de la clase teórica-. Es necesario indicar que sugerimos a los estudiantes comenzar el trabajo de lectura repasando los apuntes de la clase teórica, para continuar con el capítulo del libro de cátedra (Texto 1) y luego los otros dos capítulos (Textos 2 y 3).

Vemos cómo los estudiantes fueron capaces de recuperar qué autores proponen qué conceptos para dar cuenta del tema. En este sentido, optaron por marcar cómo hay conceptos que se repiten en los textos y otros no, ubicando en el mismo nivel del cuadro: a) el autor y los conceptos que resultan recurrentes o repetidos en diferentes textos, b) el autor que se repite en diferentes textos pero que propone conceptos diferentes sobre el tema. Por ejemplo: en el capítulo del libro de cátedra o Texto 1 se retomaron los conceptos winnicottianos de madre lo suficientemente buena, dependencia absoluta, dependencia relativa y hacia la independencia, que son desarrollados por el autor de manera más acabada y completa en dos capítulos de dos obras diferentes (véase Texto 2 en el cuadro, para el concepto de una madre lo suficientemente buena y Texto 3 en el cuadro, para los tres últimos conceptos). A esto se suma que Winnicott para definir que es una madre lo suficientemente buena apela a otros conceptos también, los cuales se encuentran desarrollados en el Texto 2 del cuadro: ambiente facilitador, identificación de la madre con el bebé, sostén, manipulación y mostración de objetos o realización. Por su parte, el Texto 3 detalla y ejemplifica los conceptos de

dependencia absoluta y relativa y hacia la independencia, a la vez que permite vislumbrar la relación de los mismos con los de sostén, manipulación y mostración de objetos. Finalmente, los apuntes de la clase teórica o Texto 4 permiten apreciar una organización para estos conceptos basada en cómo los mismos se nombran -el sostén, la manipulación y la mostración de objetos son llamados categorías que hacen a una madre lo suficientemente buena y la dependencia absoluta, la dependencia relativa y hacia la independencia, son llamadas etapas en el desarrollo de la función materna que hacen a una madre lo suficientemente buena. Sobre este último aspecto cabe señalar que, luego del trabajo en la clase práctica, es que los estudiantes pudieron identificar ciertas diferencias en cuanto a cómo se denominaron algunas cuestiones en la clase teórica.

Así, vemos que este grupo de estudiantes fueron capaces de seguir el recorrido conceptual planteado por los autores de los textos de manera completa basándose en las similitudes y diferencias en cuanto a la presentación de conceptos en las distintas fuentes textuales trabajadas.

## **Discusiones**

Las discusiones de este trabajo se han organizado teniendo en cuenta los hallazgos en torno a las perspectivas acerca de las prácticas lectoras de los estudiantes que dan sustento a la propuesta de intervención.

La forma predominante de trabajar los textos (prescindiendo de la identificación del autor y del año de edición, de la lectura exploratoria del texto, del subrayado de ideas centrales luego de la segunda lectura, de la elaboración de esquemas con los apartados y principales conceptos desarrollados en el texto, la identificación de las voces de otros autores a través de las citas directas e indirectas), implicaría una práctica lectora que tendería a opacar la dialogicidad o multivocalidad señalada por Bakhtin (1981) en tanto dimensión del lenguaje, inclinando la balanza hacia la monologicidad (Dysthe, 1996; Autor 1 y Autor 2, 2021). Decimos esto ya que la tensión entre voces consonantes y disonantes que podría enriquecer la comprensión de lo leído en este caso no sería factible ya que los estudiantes tienden a no identificar las diferentes formas de conceptualizar según los autores y el contexto de producción textual no parece ser un dato relevante. Además, esta forma de lectura no resulta afín a lo señalado por Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007 y 2011) en cuanto a que aspectos facilitan la construcción del sentido de lo leído en los niveles pragmático, global y local.

En relación con lo que venimos presentando, es necesario tener en cuenta que en la asignatura en la que se plantea la intervención suelen leerse múltiples textos para dar cuenta de un tema, lo cual resulta afín con la literatura consultada (Fernández y Carlino, 2010; Autor

1, 2020). Sin embargo, los estudiantes tienden a leer sin contextualizar los textos, no elaboran esquemas que les permitan comparar con facilidad que se desarrolla en cada texto, que autores son citados y que aporta cada uno de ellos. Como este paso no se realiza tampoco resulta factible la construcción de una representación integrada de la temática de estudio a través de un esquema que sintetice lo anterior. Podemos señalar entonces, siguiendo la literatura revisada que parece primar en estos estudiantes no sólo una concepción predominantemente monológica de lectura, sino también como una herramienta para adquirir los conceptos que los docentes señalan como prioritarios (Autor 1 y Autor 2, 2021). En relación con esto, es que primarían formas de lectura en las que contextualizar los textos y comparar la información de los mismos estableciendo relaciones de intertextualidad no sería una prioridad. Esto último, siguiendo a los autores nacionales, podría hacer que la recursividad entre lectura e intercambios orales en las clases no resulte tan capitalizable para la construcción de aprendizajes (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996).

En sensible menor medida se encuentran aquellos estudiantes que parecen entender a la lectura como una práctica en la que se relacionan diferentes fuentes discursivas: lo leído en los textos, con las explicaciones por parte del docente y lo comprendido por los estudiantes (Autor 1 y Autor 2, 2021). Podemos señalar así que son muchos menos los estudiantes que leerían de manera dialógica (Cartolari y Carlino 2011; Autor 1 y Autor 2, 2021) o conjugando el interjuego de múltiples puntos de vista en diferentes fuentes discursivas (Dysthe, 1996).

## **Conclusiones**

En este trabajo buscamos describir las perspectivas acerca de la lectura en contextos universitarios, que poseen los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de una universidad argentina de gestión estatal y mostrar algunas herramientas de trabajo en el aula. Encontramos que las perspectivas estudiantiles ponen el acento en la lectura como una herramienta de adquisición de información de forma monológica en la que la multiplicidad de voces inherentes a los textos disciplinares y las relaciones de intertextualidad parecerían no resultar relevantes.

Si bien no podemos pasar por alto que las prácticas de lectura de los ingresantes son las aprendidas en el nivel educativo anterior y pueden haber permitido la construcción de aprendizajes en el mismo, el ingreso en la universidad plantea nuevos desafíos lectores y la inclusión en una cultura lectora diferente. En este sentido, es necesario que los docentes podamos explicitar a los noveles estudiantes que es lo que esperamos de ellos como lectores y que enseñemos a leer en el interior de cada asignatura a fin de que las prácticas lectoras no resulten al decir de Lillis (1999) prácticas del misterio.

La propuesta de trabajos prácticos que permite abordar múltiples fuentes textuales recuperando los conceptos que resultan convergentes y divergentes en las mismas, parece constituirse como una herramienta útil para que los estudiantes pudieran trabajar de manera dialógica los discursos que se entranan para dar cuenta de los temas del programa de estudios.

Sabemos que queda aún mucho por hacer y que nuestro trabajo posee limitaciones: por un lado, los resultados no pueden generalizarse más allá de casos similares a los aquí trabajados y, por el otro, sería necesario trabajar los procesos escriturarios en relación con los lectores. Para ello, nos centraremos en continuar nuestra labor en la línea de Autor 2 y otro autor 2 (2019) con trabajos prácticos cuya devolución implique comentarios escritos digitales (CEDs) y la posibilidad de una retroalimentación con los estudiantes tendiente a hacer foco en la coherencia global y local de los textos, como así también al registro académico y la ortografía. Este trabajo se continúa de manera complementaria también con un taller de escritura de Informes en tanto género de formación a ser producido por los estudiantes como requisito de la asignatura.

Para finalizar, nos hacemos eco de los planteos de Hemerschmidt (1999, p. 6) quien plantea que “la entrada en la universidad es un escalón en una institución que tiene una serie de expectativas que deben ser reconocidas por los recién llegados”. Estas expectativas se relacionan con la forma en que los estudiantes y los docentes conciben y usan el lenguaje. Es por ello que, creemos que es necesario explicitar las perspectivas en torno a la lectura y lo que se lee ya que esto puede constreñir, limitar o ampliar las posibilidades de aprender de los estudiantes.

## Referencias

- Bajthin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad* (pp. 9-16). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2020a). Leen pero no comprenden... Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas. En E. Ramirez Leyva (Coord.), *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp.17-30), México, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/272>
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-7.ltap>
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). "Giving them the tools they need to succeed". A high school teachers' use of writing and talking to learn. Ponencia presentada en la Writing 2000 Biennial Conference of EARLI, University of Verona, Italy. Recuperado el 08 de junio de 2017 de [http://www.uib.no/filearchive/verona\\_2000\\_dysthe-1-.pdf](http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf)
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 24, 201. [https://doi.org/10.1163/9781780523873\\_012](https://doi.org/10.1163/9781780523873_012)
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. (2012) *Dialogue-based teaching. The art museum as a learning space*. Copenhagen, Denmark: Skoletjenesten. <https://doi.org/10.5195/dpj.2013.45>
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher education*, 31(03), 299-318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- Hermerschmidt, M. (1999). Foregrounding background in academic learning. *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam, 6-16.
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). *Handbook of design research methods in education. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. Rutledge (NY).
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues* (127-140). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Medina, D. (2019). Función materna y función paterna. Parte I. Importancia de las funciones familiares en la infancia. En: S. Cohen Imach (Comp.) *Temas actuales de la Psicología del Desarrollo en la infancia y la niñez. Hacia un cambio de paradigma*

- desde la perspectiva del Curso Vital (pp. 53-61). Humanitas, Facultad de Filosofía y Letras: UNT
- Padilla, C. (1999). El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas. *RILL*, 9, 49 – 79.
- Padilla, C., Douglas, S., & Lopez, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Cordoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., & Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Cordoba: Comunicarte. Autor 2, otro autor 1 y otro autor 2 (2007).
- Psicología del Curso Vital I (2023). Programa de Estudios de Psicología del Curso Vital I, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán Argentina
- Villalonga Penna, M. M. (2019a). ¿Qué se lee en el primer año de Psicología? Modificaciones en el material bibliográfico en las guías de lectura. Trabajo en Actas del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación, XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires (pag. 285-290), 27 al 29 de noviembre de 2019.
- Villalonga Penna, M. M. y Cohen Imach, S. (2019b). ¿Qué se lee en una asignatura del primer año de Psicología? Paulatinas modificaciones en el material bibliográfico. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. Facultad de Psicología de la UNT, San Miguel de Tucumán.
- Villalonga Penna, M. M. (2020). ¿Qué conocimientos poseen y que conocimientos logran construir sobre las clases de textos los estudiantes de una materia del primer año de Psicología? Trabajo en Actas del XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVII Jornadas de Investigación, XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires. noviembre de 2020.
- Villalonga, M.M (2020b) Perspectivas y expectativas docentes sobre las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de Psicología. *Sophia*, 16 (1), 33-47.
- Villalonga Penna, M. M. (2021). Prácticas lectoras en el primer año de Psicología: Algunos resultados con base en un diseño de intervención. Trabajo en Actas del VII Congreso de Psicología del Tucumán. Facultad de Psicología UNT. San Miguel de Tucumán. 2021.
- Villalonga Penna, M. M. (2022). Leer en una asignatura del primer año de Psicología. Implementación de un diseño de intervención y entornos virtuales. Artículo Completo en Actas. Congreso. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Buenos Aires.
- Villalonga Penna, M. M. y Hael, M. V. (2016). Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (Ries)*, 7, 20, 157-171.
- Villalonga Penna, M. M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? Organización del material bibliográfico, elementos para contextualizarlo,

- clases de textos y tipos discursivos predominantes. *Educacao e Pesquisa*, 43 (2), (pp.515-533).
- Villalonga Penna, M. M., Padilla, C., Carreras, M.P., Carreras, M.A. (2019). Leer en el primer año de Psicología: tipos discursivos e inferencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80 (2), (pp. 81-103).
- Villalonga Penna, M. M., & Padilla, C. (2021). Leer relacionando múltiples voces: perspectivas y prácticas lectoras en Psicología. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.1.3070>.
- Wells, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.
- Winnicott, D. (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. En: *Experiencias Psicoanalíticas I*. (pp. 99-110). Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1995). La relación inicial de una madre con su bebé. En: D. Winnicott (Ed.). *La Familia en el Desarrollo del Individuo*. (pp 29-35.). Buenos Aires: Lumen.

### *Acerca de la autora*

*María Micaela Villalonga Penna*, magister en Psicología Cognitiva por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Investigador Asistente del CONICET en el INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura). Jefe de Trabajos Prácticos en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Miembro de la comisión de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNT. Autora de publicaciones en revistas científicas internacionales y nacionales y de capítulos de libro sobre alfabetización académica. Ponente en eventos científicos internacionales y nacionales.