

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Perspectivas de ingresantes a psicología sobre sus prácticas lectoras: primera etapa de un diseño de intervención.

Villalonga Penna, María Micaela.

Cita:

Villalonga Penna, María Micaela (2023). *Perspectivas de ingresantes a psicología sobre sus prácticas lectoras: primera etapa de un diseño de intervención. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/778>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/9rn>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PERSPECTIVAS DE INGRESANTES A PSICOLOGÍA SOBRE SUS PRÁCTICAS LECTORAS: PRIMERA ETAPA DE UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN

Villalonga Penna, María Micaela

CONICET - Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura. Tucumán, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo busca 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. Con base en una investigación de diseño nos centramos en el primer y segundo ciclo de la misma. Para recolectar datos apelamos a cuestionarios on-line administrado a estudiantes ingresantes del primer año de la carrera de Psicología que cursaban una asignatura. Los resultados evidencian 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. Esto nos llevó a reflexionar sobre la importancia de que los docentes podamos explicitar a los noveles estudiantes que es lo que esperamos de ellos como lectores y enseñemos los modos de lectura al interior de cada asignatura que faciliten la participación de los estudiantes en la comunidad de referencia.

Palabras clave

Lectura - Intervención - Estudiantes - Perspectivas

ABSTRACT

PSYCHOLOGY INCOMING STUDENTS PERSPECTIVES ABOUT THEIR READING PRACTICES: FIRST STAGE OF AN INTERVENTION DESIGN

This work seeks to account for reading practices perspectives entrants Psychology career students of a public university have. Based on a design investigation we focus on the first and second cycle of it. To collect data, we resorted to online questionnaires administered to first Psychology year incoming students who were taking a subject. The results show that student's perspectives emphasize reading as a tool for acquiring information in a monological way, in which the multiplicity of voices inherent in disciplinary texts and intertextual relationships would not seem to be relevant. This led us to reflect on the importance of teachers being able to make explicit to new students what we expect from them as readers and teach ways of reading within each subject that facilitate their participation in the community of reference.

Keywords

Reading - Intervention - Students - Perspectives

Introducción

En este trabajo buscamos describir las perspectivas acerca de la lectura en contextos universitarios de los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de una universidad argentina de gestión estatal.

Lillis (1999) 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, 2020a; Carlino, 2020b). 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.

Algunos estudios nacionales se centraron en las concepciones sobre la lectura en la universidad y en los Institutos Superiores de Formación Docente (Fernández y Carlino, 2010; Cartolari y Carlino, 2012; Villalonga Penna y Padilla, 2021). La literatura revisada dio a conocer que los alumnos reconocieron diferencias entre los textos que leían en el secundario y los que leen en la universidad ya que en Ciencias Humanas y en Psicología dichos textos hacían referencia a diferentes autores y la lectura exigía relacionar los textos y los autores entre sí, y leer varias veces y comprenderlos desde la perspectiva de una cátedra y de una comunidad disciplinar (Fernández y Carlino, 2010; Villalonga Penna y Padilla, 2021).

Además, desarrollos locales encarados por Padilla, Douglas y Lopez (2007 y 2011) mostraron cómo el trabajo con los niveles pragmático, global y local de los textos facilita su comprensión por parte del lector. En relación con el nivel pragmático, estudios locales 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) (Villalonga Penna y Padilla, 2016.; Villalonga Penna, 2019a; Villalonga Penna, 2019b; Villalonga Penna y Hael, 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 (Padilla, Douglas y Lopez, 2007 y 2011; Villalonga Penna, 2020). 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 (Villalonga Penna, 2021; Villalonga Penna y Hael, 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 (Villalonga Penna, 2020).

Acerca de las prácticas lectoras, las mismas pueden organizarse de diferentes maneras. Desarrollos internacionales (Dysthe, 1996; Wells, 2006) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2011; Villalonga Penna y Padilla, 2021) señalaron dos modalidades de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura: las monológicas y las dialógicas. Las primeras -las formas monológicas- se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por este. Suelen asociarse a una concepción de la lectura como herramienta de adquisición de información en la que los docentes señalan a los estudiantes que conceptos rastrear en los textos y éstos últimos (Villalonga Penna y Padilla, 2021).

Las segundas -las formas dialógicas o conjuntas-, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en la interrelación entre lectura e intercambios orales en las clases sirven para potenciar los aprendizajes en dos direcciones: para hablar y hablar para leer (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012; Cartolari y Carlino, 2012; Dysthe, 1996). 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 (Villalonga Penna y Padilla, 2021).

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 dos etapas y cuatro ciclos, pero en este estudio nos centramos en la primera etapa: a) una parte del primer ciclo: en la que buscamos analizar el 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) (Villalonga Penna, 2020); b) una parte del segundo ciclo: en la que intentamos evaluar los conocimientos de los estudiantes ingresantes acerca de los géneros académicos y de ciertas convenciones que viabilizan su lectura comprensiva -el conocimiento de las pautas formales de citación y de los elementos para contextualizar lo que se lee-.

Utilizamos un cuestionario basado en categorías derivadas de desarrollos conceptuales de autores nacionales e internacionales. 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 y discusiones

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. Esto resulta coincidente con hallazgos previos locales en la institución de referencia Villalonga Penna (2020a).

En la Tabla N°2 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. Esta forma predominante de trabajar los textos implicaría una práctica lectora de tipo monológica (Dysthe, 1996; Villalonga Penna y Padilla, 2021) en la que no se establecen relaciones de intertextualidad y el contexto de producción textual no parece ser un dato relevante. Además, esta forma de lectura no resulta afín a lo señalado por Padilla, Douglas y Lopez (2007 y 2011) en cuanto a que aspectos facilitan la construcción del sentido de lo leído en los niveles pragmático, global y local.

Tabla N°1
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

Tabla N°2
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

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 de los docentes dadas 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.

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; Villalonga Penna, 2020). Sin embargo, podemos señalar que parece primar en estos estudiantes una concepción predominantemente monológica de lectura: una herramienta para adquirir los conceptos que los docentes señalan como prioritarios, lo cual resulta consonante con hallazgos previos (desde la literatura revisada (Villalonga Penna y Padilla, 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, 2012; 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 (Villalonga Penna y Padilla, 2021). Son muchos menos los estudiantes que leerían de manera dialógica (Cartolari y Carlino 2012; Villalonga Penna y Padilla, 2021) o conjugando diferentes fuentes discursivas (Braidot, Moyano, Natale y Roitter, 2012).

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. Encontramos que las perspectivas estudiantiles ponen el acento en la lectura como una herramienta

ta 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Braidot, N., Moyano, E., Natale, L., & Roitter, S. (2012). Enseñanza de la lectura y la escritura como política institucional a lo largo de las carreras de ingeniería del IDEI-UNGS. In *Trabajos Completos, VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI)*, Salta, septiembre de 1997.
- Carlino, P. (2020a). Leer 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. (2012). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7).
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿ En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- 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.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2007). *Yo expongo: taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2011). *Yo argumento: taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte
- Villalonga, M.M. (2019a). Leer en Psicología ¿Qué dicen los estudiantes al ingresar y al finalizar el primer año? *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(1). 9-26.
- Villalonga Penna, M.M. (2019b). Concepciones del profesorado y del estudiantado del primer año de estudios de Psicología sobre la lectura. *Educación* 28 (55), 249-268.
- Villalonga Penna, M.M. (2020a). *Leer en el primer año de Psicología: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes*. Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNC. Defendida en Córdoba en Marzo de 2018. Tesis Doctoral publicada disponible en Acta Académica: <https://www.aacademica.org/maria.micaela.villalonga.penna/33>. ISBN 978-987-86-4198-0.
- Villalonga Penna, M.M. (2020b) ¿Qué se lee en una asignatura del primer año de Psicología? Paulatinas modificaciones en el material bibliográfico. Trabajo publicado en Actas del VI Congreso Internacional de Psicología del Tucumán. 19, 20 y 21 de septiembre de 2019, Facultad de Psicología de la UNT, San Miguel de Tucumán.
- Villalonga Penna M.M. y Hael, V. (2016). Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 20 (2), 157-171.
- Villalonga Penna, M.M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515-533.
- 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>