

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Leer en una asignatura del primer año de psicología. Implementación de un diseño de intervención en entornos virtuales.

Villalonga Penna, María Micaela.

Cita:

Villalonga Penna, María Micaela (2021). *Leer en una asignatura del primer año de psicología. Implementación de un diseño de intervención en entornos virtuales. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/835>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/8dr>

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>.

LEER EN UNA ASIGNATURA DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA. IMPLEMENTACIÓN DE UN DISEÑO DE INTERVENCIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Villalonga Penna, María Micaela

CONICET - Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Psicología. San Miguel de Tucumán, Argentina.

RESUMEN

¿Hay diferencias en cuanto a la apropiación de las clases textuales en dos grupos de clase de una asignatura del primer año de Psicología en función de la organización de las prácticas lectoras en entornos virtuales? Desarrollos internacionales y nacionales han propuesto la dialogicidad y la monologicidad de las prácticas lectoras para dar cuenta de cómo pueden configurarse o no espacios de diálogo entre los docentes y los alumnos sobre los textos o autores. Además, investigaciones nacionales y locales señalaron la relevancia de la enseñanza de los géneros disciplinares. Optamos por una investigación basada en diseño y con dos grupos de clase: el grupo de intervención (GI) y el grupo control (GC). Los resultados evidencian que en el GI, al cabo de un año, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído, son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los textos y los datos de edición, y plantean relaciones de intertextualidad. En el GC, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen.

Palabras clave

Lectura - Intervención - Entornos virtuales - Psicología

ABSTRACT

READING IN A PSYCHOLOGY FIRST YEAR SUBJECT. IMPLEMENTATION OF AN INTERVENTION DESIGN IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Are there differences in the appropriation of textual classes in two class groups of a Psychology first year subject based on the organization of reading practices in virtual environments? International and national developments have proposed the dialogicity and monologicity of reading practices to account for how spaces for dialogue between teachers and students about texts or authors can be configured or not. In addition, national and local research pointed out the relevance of teaching disciplinary genres. We opted for a research based on design with two class groups: the intervention group (IG) and the control group (CG). Results show that in the IG, after a year, several of the students

dialogue with the teacher and with their classmates about what they read, they are able to identify the kinds of texts, the authors and the editing data, and they can do intertextual relations. On the other hand, in the CG, most of the students limit themselves to look in the photocopies for the information that the teacher indicates and they seem not to appreciate the need to know the authors and editing data of the texts they read.

Keywords

Reading - Intervention - Virtual environments - Psychology

En este trabajo nos centramos en un interrogante *¿Hay diferencias en cuanto a la apropiación de las clases textuales en dos grupos de clase de una asignatura del primer año de Psicología en función de la organización de las prácticas lectoras en entornos virtuales?*

En primer lugar, sobre qué clases de textos se leen en la universidad Parodi (2015) entiende que los géneros académicos presentan gran diversidad, siendo que algunos son creados en el ámbito universitario y otros se importan desde el campo científico o profesional. Pueden identificarse géneros con patrones recursivos de tipo didáctico o divulgativo (por ejemplo, manuales, guías didácticas), prosas altamente especializadas e informacionalmente densas (por ejemplo, textos disciplinares) o aquellas que se escriben en el grado y pre-grado, pero que son fundamentales en la vida laboral científica (por ejemplo, reseñas, artículos y proyectos de investigación) (Parodi, 2008; Parodi, 2015; Jarpa, 2015).

Algunos estudios regionales y nacionales han abordado el análisis de lo que se lee en la universidad (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, 2014; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Godoy y Giudice, 2014; Pérez y Rincón, 2013). Estos estudios dieron a conocer que en ciencias sociales los alumnos universitarios generalmente leen textos académicos derivados de textos científicos, por ejemplo, los materiales de cátedra, los manuales, los libros y los capítulos de libros (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2003 y 2005; Giudice, 2014; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Godoy y Giudice, 2014; Pérez y Rincón, 2013; Villalonga Penna y Padilla, 2014; Villalonga Penna y Padilla, 2016). Además, una práctica institucionalizada vinculada con el mate-

rial bibliográfico es el uso de fotocopias que se encuentran fuera de la obra completa, desprovistas del índice, prólogo, introducciones, solapas que presentan a los autores, contratapas que comentan el texto, referencias bibliográficas, datos de la edición y título (Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2014; Villalonga Penna y Padilla, 2016). Las investigaciones citadas indicaron la relevancia de la enseñanza de los géneros disciplinares y cómo leer los mismos es una herramienta que favorece la apropiación de los contenidos disciplinares.

En segundo lugar, y en relación con las prácticas lectoras áulicas, las mismas pueden organizarse de diferentes maneras. Desarrollos internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2011; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) señalaron dos modalidades de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura: 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. Al estar determinadas o autorizadas por el docente, este tipo de interacciones comunicacionales suelen no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por parte de los estudiantes. En algunos casos, inclusive, los docentes pueden llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas (Cartolari y Carlino, 2011). Hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor (Villalonga Penna, 2017).

Las segundas -las formas dialógicas-, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se encuentran predefinidas. Asimismo, la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases sirven para potenciar los aprendizajes en dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). En menor medida los docentes incluyen la lectura en la enseñanza de los contenidos de una asignatura, para lo cual propician diálogos colectivos sobre los textos leídos o a leer, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

En tercer lugar, no podemos pasar por alto la actual situación de pandemia (COVID-19) que nos ha llevado a replantearnos nuestro quehacer docente a partir del trabajo en contextos virtuales. La literatura revisada da a conocer la posibilidad de generar procesos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes niveles educativos en entornos virtuales o conjugando éstos con los presenciales. Señala la importancia de las perspectivas de docentes y estudiantes acerca de esto, cómo se dan las interac-

ciones de estos actores en el marco de los entornos virtuales, la percepción del tiempo y del ambiente en ambos contextos y cómo evalúan estas experiencias quienes las han transitado (Chiecher, 2014; Chiecher y Donolo, 2011; Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2005; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2020).

Metodología

Optamos por una investigación basada en diseño (Kelly y Lesh, 2000; Kelly, Lesh y Baek, 2008) con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Tomamos dos grupos de clase. En uno de ellos -grupo de intervención-, enseñamos las clases textuales a los estudiantes a partir de prácticas áulicas sincrónicas de tipo dialógico y reflexionamos acerca de las concepciones sobre la lectura que ellos poseen y su incidencia en las prácticas lectoras. De manera asincrónica se construyeron documentos de cátedra en los que se reseñaban las clases textuales trabajadas en la materia y se brindaban herramientas para comprender los elementos que permiten contextualizar lo que se lee y cómo se leen las referencias bibliográficas. Estos documentos se utilizaron en todos los encuentros sincrónicos como apoyatura para la enseñanza de los aspectos antes citados. Además, con base en la administración de un formulario on-line sobre perspectivas acerca de la lectura en contextos académicos, se abordaron de manera asincrónica dichas perspectivas. Cabe señalar que en este trabajo y, por razones de espacio, no se aborda esta última cuestión inherente al dispositivo de intervención. En el otro grupo -grupo control-, no se planteó esta estrategia.

En ambos casos, se consideraron de manera cuantitativa, las calificaciones obtenidas en los exámenes parciales por los estudiantes de ambos grupos para comparar su rendimiento en la materia.

Resultados

A nivel cualitativo, los resultados evidencian que en el grupo de intervención, al cabo de un año de participación en los encuentros sincrónicos, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído. Además, los estudiantes de este grupo son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los mismos y los datos de edición.

D: Bueno chicos, buen día, quiero que veamos que tenían para hoy.

A1: Profe, estamos en la unidad V del programa Edad escolar y edad preescolar”, en el punto 5.3. “Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño.” Sólo vamos a centrarnos hoy en la actividad lúdica o juego infantil.

Tenemos dos textos. Uno es un capítulo que está en el libro de la cátedra y es del 2019 y la autora es la profesora Silvina Cohen Imach. El título de ese capítulo es: Juegos en la infancia. Psicología del desarrollo y Psicoanálisis. Es el capítulo 13 y está en la segunda parte del libro. Y el otro capítulo es de Donald Winni-

cott, del año 1972, el título del capítulo es: El juego. Exposición teórica. Y está en el libro Realidad y Juego que es de Winnicott también, o sea, el autor es del libro es Winnicott.

D: Muy bien. Eso en cuanto a los temas que trabajaremos y a lo que tenían que leer para dar cuenta de esos temas. Ahora veamos, en esta parte de la unidad temática V, punto 5.3, interesa que podamos comenzar a pensar en cuál es el valor del juego en la infancia y qué líneas teóricas han dado cuenta de esto.

A2: En el capítulo de la profesora Silvina, en la Introducción se dice de manera general cuáles son las funciones del juego en la infancia: conocer y entender el mundo adulto y favorecer el desarrollo psíquico o afectivo, intelectual y social de los niños, expresar emociones y pensamientos, mostrar lo que le está pasando.

D: Muy bien, muy bien. Cuando se propone como función del juego expresar emociones y pensamientos, se refiere a cómo el juego permite al niño dar a conocer su mundo interno o mostrar cosas que le están sucediendo y que pueden ser displacenteras e intenta tramitar a través del juego.

A3: Después viene un apartado con la historia del juguete y después viene el recorrido por diferentes líneas teóricas dentro de la Psicología que tratan el juego en la infancia: los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget, de esa teoría se desarrollan los juegos funcionales, los simbólicos y los reglados; de Jean Chateau toma los juegos funcionales y los autónomos; dentro de la teoría psicoanalítica están los aportes de Sigmund Freud con el juego del fort-da, los aportes de Donald Winnicott con el juego como fenómeno transicional y los aportes de Bruno Bettelheim con el juego como un puente entre fantasía y realidad.

D: Entonces, estos vendrían a ser los temas que se tratan en ese capítulo

A4: Y faltan las conclusiones, que ahí retoma todo la autora y dice cuál es el valor del juego en la infancia.

También plantean relaciones de intertextualidad.

D: Muy bien ¿algo más que quieran agregar?

A4: Sí, cuando habla de Winnicott ahí hay que ver que dice el capítulo de Winnicott porque hay cosas que no están tan desarrolladas en el texto de la Profesora Cohen Imach, por ejemplo que hay fenómenos y objetos transicionales y qué valor tienen en el desarrollo del psiquismo del bebé y del niño.

D: ¿Podes ampliar un poco esa idea?

A4: Es que Winnicott plantea ahí que hay objetos transicionales, o sea, objetos que son la primera posesión no yo que están a medio camino entre el self y el mundo exterior o la madre y que el niño acude a ellos cuando siente angustia por la separación de la madre.

D: ¿Y qué relación hay entre el juego y los objetos y fenómenos transicionales?

A5: Que hay un proceso que parte de los fenómenos transicionales hacia el juego, después el juego compartido y de ahí las experiencias culturales.

A6: Profe aquí en los apuntes de la clase teórica tengo la expli-

cación que dio la profesora sobre eso... dice que el juego es un espacio potencial que se va creando entre la madre y el bebé y que no está en el mundo interno del bebé ni en la realidad exterior, es la articulación entre el yo y el no- yo.

D: Exacto entonces, el juego y los juguetes son fenómenos y objetos transicionales, en un primer momento hay solo objetos y fenómenos transicionales y, paulatinamente, lo lúdico se ubica en esta zona intermedia entre el niño y la madre, entre el bebé y la realidad exterior.

En esta interacción entre la docente y los alumnos, las preguntas parecen no estar predefinidas y se entrelazan el discurso de los autores de una fuente primaria, una fuente secundaria, los apuntes de la clase teórica, las explicaciones de la docente y los aportes de los alumnos. Esto parece potenciar la comprensión de la temática ya que se lee para hablar (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). Esta docente parece incluir la lectura en la enseñanza de los contenidos de la asignatura, para lo cual propicia diálogos colectivos sobre los textos leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

En el grupo control, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen.

D: Chicos, ¿qué tema trabajamos hoy?

E1: Juego

D: ¿Qué de juego?

E1: El apunte de la cátedra y una fotocopia sobre eso también.

D: Bueno. Veamos el programa... los temas que están ahí.

E1: "Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño".

D: Esos son los temas. Hoy vamos a ver qué importancia tiene el juego en la infancia y las teorías sobre el juego. Vamos con las teorías primero ¿Cuáles son las teorías sobre el juego?

E1: La de Jean Piaget, la de Jean Chateau, la de Freud, la de Winnicott y la de Bettelheim.

D: Las tres últimas que has nombrado ¿dentro de que otra gran teoría estarían englobadas?

E1: No entiendo la pregunta profe.

D: Los aportes de Freud, Winnicott y Bettelheim, estos autores, ¿a qué teoría responden?

E2: ¿Psicoanálisis?

D: Sí, exacto. Veamos, Piaget ¿qué dice sobre el juego?

E1: Hay una clasificación de juegos: juegos funcionales, juegos simbólicos y juegos reglados;

D: Bien ¿Qué otra teoría más?

E1: La de Chateau que clasifica en juegos funcionales y autónomos.

D: Bien. Y ahora veamos dentro de las teorías psicoanalíticas, ¿qué dice Freud?

E1: Freud habla sobre el juego del fort-da

D: ¿Qué otro autor más?

E2: Winnicott que dice que el juego es un fenómeno transicional.

D: ¿Y quién más?

E1: Bettelheim, que dice que el juego es como un puente entre la fantasía y la realidad.

En este fragmento se aprecia cómo es el docente quien organiza y autoriza los turnos para hablar. Si bien este tipo de interacción comunicacional le permite abarcar los aportes de autores que han trabajado el juego desde diferentes vertientes teóricas, no llegar a propiciar una contribución en la que se entrelacen el discurso estudiantil, el discurso del docente y el discurso de los autores en diferentes textos (Cartolari y Carlino, 2011). Tal y como se plantea en estudios locales, esta docente parece emplear el material bibliográfico como un medio para adquirir información, interviniendo sólo para señalar que información resulta relevante (Villalonga Penna, 2017).

Tanto en el grupo de intervención como en el control, puede verse la relevancia del tipo de interacciones de los actores educativos que se propician en los entornos virtuales a la hora de reflexionar en torno a la construcción de conocimientos disciplinares (Chiecher, 2014; Chiecher y Donolo, 2011; Donolo, Chiecher y Rinaudo, 2004; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2005; Chiecher, Donolo, Rinaudo, 2020).

A nivel cuantitativo, apreciamos diferencias entre ambos grupos en cuanto a dos aspectos. El primer aspecto, tiene que ver con los conocimientos construidos en torno a las clases de textos y la identificación de los elementos que componen una referencia textual.

En consonancia con la literatura revisada, vemos cómo se identifican con mayor facilidad los documentos de cátedra y los capítulos de libro tanto en el grupo de intervención como en el control, en detrimento de los artículos científicos (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, 2014; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Godoy y Giudice, 2014; Pérez y Rincón, 2013; Villalonga Penna y Padilla, 2016). Sin embargo, en este estudio hallamos también que las identificaciones positivas para las tres clases de textos resultan superiores en el grupo de intervención en relación con el grupo control.

Tabla N°1

Frecuencias y porcentajes para la identificación de las clases de textos para el grupo de intervención y el grupo control

Clases de textos	Categorías	Grupo control		Grupo de intervención	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Identificación positiva	45	56	58	97
	Identificación negativa	7	9	2	3
	No responde	28	35	0	0
	Total	80	100	60	100
Capítulo de libro	Identificación positiva	37	46	56	93
	Identificación negativa	14	18	1	2
	No responde	29	36	3	5
	Total	80	100	60	100
Artículo científico	Identificación positiva	5	6	50	83
	Identificación negativa	18	23	4	7
	No responde	57	71	6	10
	Total	80	100	60	100

Tabla N° 2

Frecuencias y porcentajes para la identificación de los elementos de una referencia bibliográfica (elemento para contextualizar lo que se lee)

Categoría	Elementos identificados	Grupo control		Grupo de intervención	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Autor, año de edición, título del documento, unidad académica, universidad.	21	26	52	87
	Autor, año de edición, título del documento	24	30	8	13
	No responde	35	44	0	0
	Total	80	100,0	60	100
Capítulo de libro	Autor, año de edición, título del capítulo, título de la obra, páginas, lugar de edición, editorial	15	19	46	77
	Autor, título del capítulo, título del libro	17	21	10	17
	No responde	48	60	4	6
	Total	80	100,0	60	100
Revista científica	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista, número de volumen, número de páginas	8	10	35	58
	Nombre de la revista y año de edición	10	13	15	25
	No responde	62	77	10	17
	Total	80	100,0	60	100

Aquí puede apreciarse cómo la identificación positiva de los elementos de una referencia resulta superior para los documentos de cátedra y los capítulos de libros, en detrimento de los artículos científicos, lo cual resulta coincidente con la literatura revisada Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2014; Villalonga Penna y Padilla, 2016).

El segundo aspecto, está referido al rendimiento en las 2 (dos) evaluaciones parciales de la asignatura. Mientras que en el primer grupo hay mayor cantidad de aprobados (45%), en el segundo, la cantidad de aprobados es menor (30%).

Conclusiones

Estos resultados muestran que en el grupo de intervención, en el cual las prácticas de lectura en entornos virtuales resultan predominantemente dialógicas, los estudiantes no sólo se han apropiado de las clases textuales y algunos elementos para contextualizar lo que se lee, sino que también los textos constituyen una herramienta para construir conocimientos en el marco de la asignatura. En cambio, en el grupo control, en el cual predominan las prácticas lectoras monológicas, los estudiantes se han apropiado de algunos contenidos vehiculizados en los textos pero no de los textos disciplinares.

Finalmente, queremos señalar que, en nuestro caso particular, se nos presenta como un gran desafío la construcción de prácticas lectoras que tengan un carácter epistémico en la virtualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? *Legenda*, 17 (17), pp. 127-145.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 20, 409-420.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- 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).
- Cartolari, Manuela, Carlino, Paula y Rosli, Natalia (2010). Lectura y toma de apuntes en escenarios contrastantes de la formación docente. Actas del *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (pp. 250-254).
- Chiecher, A. (2014). Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (1), 129-143.
- Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 127-140.
- Chiecher A., D. Donolo y M. C. Rinaudo (2005). Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales. La perspectiva de alumnos universitarios. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 13. Consultado el 10 de mayo de 2020 en <http://www.um.es/ead/red/>
- Chiecher, A, D. Donolo y M. C. Rinaudo (2008). Manejo del tiempo y el ambiente en una experiencia didáctica con instancias presenciales y virtuales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número 20. Consultado el 11 de mayo de 2020 en <http://www.um.es/ead/red/20>
- Donolo, D., Rinaudo, C. y Chiecher, A. (2004). Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. Trabajo presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de educación a Distancia. Marzo/Abril de 2004, Río Cuarto, Córdoba.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2011). Opportunity spaces for dialogic pedagogy in test-oriented schools: A case study of teaching and learning in high school. *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe*, 90, 69.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 24, 201. Dysthe, 2000;
- Giudice, J. (2014). La adquisición del lenguaje disciplinar y académico en el inicio de los estudios universitarios: análisis de una experiencia educativa. Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura. Rosario, Universidad Nacional de Rosario (pp. 24-25).
- Godoy, M. y Giudice, J. (2014). Problemática de los docentes en relación a las prácticas de lectura y escritura de sus alumnos universitarios y una modalidad de abordaje desde la gestión. Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura. Rosario, Universidad Nacional de Rosario (p. 25).
- Giudice, J., Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 501-526.
- Jarpa, M. (2015). Escritura en las disciplinas: Géneros académicos evaluativos en un programa de posgrado de Biotecnología. En, G. Parodi & G. Burdiles (eds.) *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos* (pp. 221-255). Santiago de Chile: Ariel.
- 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*, New York, NY: *Rutledge*.
- Lesh, R., & Kelly, A. (2000). Multitiered teaching experiments. *Handbook of research design in mathematics and science education*, 197-230.



- Parodi, G. (2015). *Saber Leer*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. *Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pérez, M. y Rincon, G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2).
- Villalonga Penna, M. M. (2017). Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos asignaturas del primer año de Psicología. Actas del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires (pp. 353-357).
- Villalonga, M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515-533.