

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# ¿Que se lee en primer año de psicología? modificaciones en el material bibliográfico y en las guías de lectura.

Villalonga Penna, María Micaela.

Cita:

Villalonga Penna, María Micaela (2019). *¿Que se lee en primer año de psicología? modificaciones en el material bibliográfico y en las guías de lectura. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/826>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/aRN>

*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>.*

# ¿QUE SE LEE EN PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA? MODIFICACIONES EN EL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO Y EN LAS GUÍAS DE LECTURA

Villalonga Penna, María Micaela

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

## RESUMEN

En este trabajo presentamos las modificaciones introducidas en el material de lectura y en las guías para la lectura del mismo, de una asignatura del primer año de Psicología. Consideramos el material bibliográfico empleado en dicha asignatura en tres períodos (2013-2015; 2016-2017; 2018-2019). Con base en hallazgos previos, decidimos incorporar mayor cantidad de textos predominantemente expositivos y en las guías de lectura, preguntas que permitieran abordar los textos polifónicos, establecer relaciones de intertextualidad, contextualizar lo que se lee e identificar conceptos clave. La revisión del material de lectura y de las guías de lectura que aquí presentamos constituye un primer paso pero es necesario considerar también cómo se enseña a leer en el marco de nuestra asignatura.

## Palabras clave

Lectura - Clases textuales - Guías de lectura - Psicología

## ABSTRACT

MODIFICATIONS IN THE READING MATERIAL AND IN TEXT'S READING GUIDES OF A SUBJECT

In this paper we present the modifications introduced in the reading material and in the reading guides of a Psychology first year subject. We consider the bibliographic material used in this subject in three periods (2013-2015, 2016-2017, 2018-2019). On the base of previous findings, we incorporate a greater number of predominantly expository texts and in the reading guides, questions that allow us to approach polyphonic texts, establish intertextuality relationships, contextualize what is read and identify key concepts. The revision of the reading material and the reading guides presented here is a first step and it is also necessary to consider how reading is taught in the framework of our subject.

## Key words

Reading - Texts classes - Reading guides - Psychology

## Introducción

Este trabajo se inscribe en el marco de una investigación posdoctoral en la cual uno de los interrogantes que abordamos gira en torno a qué clases de textos se utilizan en el primer año de la carrera de Psicología. Buscamos dar cuenta de las características del material de lectura en una asignatura del primer año de Psicología en el período 2013- 2017 y, teniendo en cuenta lo anterior, presentamos algunas modificaciones incluidas en el material bibliográfico en los últimos dos años. En este sentido, con base en los hallazgos de investigaciones previas realizadas en el contexto de referencia es que se han introducido paulatinamente modificaciones en el material de lectura al que acceden los estudiantes y en las guías de lectura para dicho material.

En una investigación realizada en el mencionado contexto analizamos el material bibliográfico del primer año de la carrera de psicología de una universidad estatal. Encontramos que los estudiantes usaban 'cuadernillos', que incluían fotocopias del material bibliográfico que podían o no contar con elementos que ayudaran a contextualizarlo como copias de la tapa y contratapa, página con datos de edición, índice y referencias completas. El material bibliográfico estaba constituido por textos académicos derivados de textos científicos, entre los que primaban los capítulos de libros y las fichas de cátedra. Además, estos textos eran predominantemente expositivos o argumentativos (Villalonga Penna, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016).

En otra investigación nos centramos en el desempeño de los estudiantes del primer año de Psicología en la realización de inferencias al leer textos predominantemente expositivos y argumentativos. Hallamos que al leer textos de ambas clases discursivas, mientras que algunos estudiantes reconocían elementos para contextualizar lo que se lee y realizaban inferencias conectivas y elaborativas, otros, optaron por no responder. El hecho de que hayan logrado realizar inferencias en el caso de ambos tipos discursivos, indicaría que fueron capaces de construir coherencia a nivel local y global. Sin embargo, consideramos que el alto porcentaje de ausencia de respuestas, podría indicar ciertas dificultades en todos los aspectos antes mencionados. Estos resultados nos llevaron a cuestionarnos acerca de qué ayudas pedagógicas podrían brindarse a los estudiantes en tanto niveles lectores académicos (Villalonga Penna, Padilla, Carreras y Carreras, 2018, en prensa).

Asimismo, la literatura nacional (Fernández y Carlino, 2010, Estienne y Carlino, 2004) y local (Padilla, 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2010) describe cómo los alumnos y docentes reconocen que los textos en Ciencias Humanas se caracterizan por ser polifónicos, por lo que su comprensión requiere considerar las diferentes perspectivas -muchas de las cuales pueden ser polémicas- y relacionar diversos autores e inferir ideas centrales que no están enunciadas explícitamente. En la universidad y, en particular en las Ciencias Sociales, la práctica habitual es la lectura de textos desde las perspectivas desarrolladas por las cátedras jerarquizando determinadas cuestiones en función del programa y punto de vista de la asignatura.

### Metodología

A nivel metodológico optamos por combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación. Teniendo en cuenta categorías que se desprenden del marco teórico, analizamos los textos que componen el material bibliográfico de una materia del primer año de la carrera de Psicología en tres períodos diferentes y las guías de lectura incluidas para trabajar la bibliografía.

### Resultados

En relación con el material de lectura y, tal y como se diera a conocer con anterioridad (Villalonga Penna, 2015 y Villalonga Penna y Padilla, 2016) en un comienzo la cantidad de capítulos de libros era superior a la de los documentos de cátedra. En el último período, las fichas de cátedra priman sobre los capítulos de libro, siendo que las primeras mediatizaban a los segundos.

Tabla N° 1  
Frecuencia y porcentajes para las clases de textos en tres períodos

Clase de texto	2013-2015		2016-2017		2018-2019	
	F	P	F	P	F	P
	Capítulo de libro	37	38,5	57	65,5	58
Ficha de cátedra	34	35,4	22	25,3	19	23,5
Documento de cátedra diapositivas	0	,0	0	,0	1	1,2
Artículo de divulgación	1	1,0	0	,0	0	,0
Artículo científico	3	3,1	5	5,7	3	3,7
Transcripción de conferencia o clase	11	11,5	0	,0	0	,0
Trabajo científico en actas de encuentro	6	6,3	3	3,4	0	,0
Introducción de libro	4	4,2	0	,0	0	,0
Total	96	100,0	87	100,0	81	100,0

Como podemos ver en la tabla a continuación, en un principio resultaban similares la cantidad de textos predominantemente expositivos y predominantemente argumentativos (Villalonga,

2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016) y, luego, priman los textos expositivos sobre los argumentativos

Tabla N° 2  
Frecuencias y porcentajes para el tipo discursivo predominante en tres períodos

Tipo discursivo	2013-2015		2016-2017		2018-2019	
	F	P	F	P	F	P
De predominio expositivo	57	59,4	64	73,6	66	81,5
De predominio argumentativo	39	40,6	23	26,4	15	18,5
Total	96	100,0	87	100,0	81	100,0

Además, en relación con los dos primeros períodos (Villalonga, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016), en el tercero, se verifica la inclusión de referencias completas para el material de lectura y, en menor medida, de copia de la tapa y página con datos de edición, todos estos elementos necesarios para contextualizar lo que se lee.

Tabla N°4  
Frecuencias y porcentajes para la inclusión de elementos para contextualizar lo que se lee en tres períodos

	2013-2015		2016-2017		2018-2019		
	F	P	F	P	F	P	
Referencias del texto	Referencias completas	24	25,0	80	92,0	73	90,1
	Referencias incompletas	64	66,7	7	8,0	8	9,9
	Sin Referencias	8	8,3	0	,0	0	,0
	Total	96	100,0	87	100,0	81	100,0
Tapa del libro o revista	Presente	18	18,8	11	12,6	30	37,0
	Ausente	51	53,1	54	62,1	31	38,3
	No corresponde	27	28,1	22	25,3	20	24,7
	Total	96	100,0	87	100,0	81	100,0
Página con datos de edición	Presente	12	12,5	9	10,3	30	37,0
	Ausente	57	59,4	56	64,4	31	38,3
	No corresponde	27	28,1	22	25,3	20	24,7
	Total	96	100,0	87	100,0	81	100,0
Índice del libro o revista	Ausente	69	71,9	56	64,4	50	61,7
	No corresponde	27	28,1	31	35,6	31	38,3
	Total	96	100,0	87	100,0	81	100,0

Los resultados encontrados al analizar el material de lectura durante el 2013 y 2015 y durante el 2016 y 2017 (Villalonga Penna, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016), nos llevaron a

pensar en introducir modificaciones en el material de lectura que posibilitaran a los estudiantes contextualizar lo que leen y que facilitaran la lectura y comprensión del mismo. En este sentido, no sólo creímos necesario introducir mayor cantidad de textos predominantemente expositivos y documentos de cátedra, sino también revisar las guías de lectura que se proponen a los estudiantes para acompañar la lectura de dicho material.

Tuvimos en cuenta los hallazgos de la literatura nacional en torno a lo que se lee y cómo se lee en ciencias humanas (Fernández y Carlino, 2010), los hallazgos locales sobre qué se lee (Padilla, 2010; Villalonga Penna, 2015 y Villalonga Penna y Padilla, 2016) y las posibilidades y problemáticas de los estudiantes al realizar inferencias (Villalonga Penna, Padilla, Carreras y Carreras, 2018, en prensa). Para ayudar a los estudiantes a abordar los textos se propusieron modificaciones en las guías de lectura. Inicialmente, las guías de lectura eran una para cada texto de las primeras cuatro unidades temáticas del programa de estudios 2016/2017. Estas guías incluían en sus enunciados una indicación acerca de desde qué texto y autor debían responderse las preguntas. Esto ayudaba a los estudiantes a contextualizar las respuestas en el marco de los planteos de un autor específico. Sin embargo, las preguntas y consignas muchas veces apuntaban sólo a la identificación de conceptos aislados en los textos. A modo de ejemplo, presentamos a continuación el enunciado introductorio y una consigna de una de las guías:

*Según la Ficha de Cátedra “De la Psicología Evolutiva a la Perspectiva del Curso Vital. Hacia un cambio de Paradigma” de Cohen Imach:*

1. *Defina la Psicología Evolutiva, indicando su objeto de estudio.* Para responder a esta consigna los estudiantes debían leer y apelar a la información contenida en un apartado específico del texto, más específicamente en dos sub-apartados: “Concepto de Psicología Evolutiva” y “Objeto de estudio de la Psicología Evolutiva”. Cada uno de estos sub-apartados estaba constituido por un solo párrafo. El primer párrafo comenzaba diciendo: “El término Psicología Evolutiva alude a una rama de la psicología vinculada al estudio de los cambios y transformaciones que se dan en las capacidades, fenómenos, comportamientos y procesos psíquicos en el transcurso de la vida...”. El segundo párrafo comenzaba enunciado “El objeto de estudio de la Psicología Evolutiva son los procesos psicológicos que van cambiando a lo largo del tiempo, determinando el patrón de los comportamientos denominado normales o esperables para cada etapa de la vida” (Cohen Imach, 2018, p.1).

La consigna apuntaba a que los estudiantes puedan leer y recuperar del texto información casi específica y casi literal. Cabe señalar que este tipo de preguntas puede resultar sumamente útil para que los estudiantes al leer no pasen por alto cuestiones que resultan centrales en cuanto a los temas del programa. Sin embargo, no abren la posibilidad de vincular múltiples fuentes discursivas al trabajar un tema del programa o contextualizar lo que se lee de manera reflexiva.

Con base en esta observación se pensó en la elaboración de guías con preguntas y consignas que invitaran a los estudiantes a contextualizar lo que leen, identificar conceptos centrales en los textos, trabajar las polifonías de voces presentes en los textos y vincular múltiples fuentes discursivas –es decir, establecer relaciones de intertextualidad –.

1. En el programa de la materia identifica la unidad temática, el tema que abordaremos y la bibliografía correspondiente al mismo.
2. ¿Qué autores debes leer para este tema?, ¿qué clase de textos son?
3. ¿Quiénes son los autores?, ¿cuál es la fecha de publicación de los textos?, ¿qué nos dicen estos datos?, ¿quién edita los textos?
4. ¿A qué público estarán dirigidos los textos?, ¿cómo se infiere esto? Teniendo en cuenta esto ¿con qué propósito leerías el texto?
5. ¿El texto es una fuente primaria o secundaria?
6. Lee los apuntes de la clase teórica.
7. Lee de manera exploratoria los textos sin marcar nada.
8. ¿El autor “coopera con el lector? Si lo hace ¿en qué notás esto?

Las preguntas 1 a 5 apuntan que los estudiantes puedan identificar aspectos para contextualizar lo que se lee y analizarlos de manera crítica. Leer teniendo en cuenta estos aspectos permite comprender anticiparse a cuál es la intención del autor y comprender qué valor posee el texto a leer en el marco de la asignatura, así como aproximarse a que relevancia pueden tener las cuestiones o conceptos que se desarrollan en los textos en el marco de la disciplina psicológica.

9. Lee detenidamente cada uno de los textos e identifica ideas principales y secundarias. Marca aquellas cuestiones que se hayan desarrollado en la clase teórica.

Esta pregunta implica que los estudiantes puedan visibilizar cuáles aspectos de los planteados por los autores son focalizados en la clase teórica y comprender mejor que perspectiva es la de la cátedra.

10. De cada texto realiza un esquema con la estructura de los mismos (respetando título y subtítulos).
11. Con los esquemas, compara que cuestiones se desarrollan en unos textos y no en otros.

Las consignas se centran en que los estudiantes puedan aproximarse a la estructura global de los textos-macroestructura textual- y puedan comenzar a relacionar los diferentes textos que permiten abordar el tema del programa.

12. Identifica las definiciones de Psicología Evolutiva y Psicología del desarrollo y compáralas. Ten en cuenta qué términos o palabras resultan recurrentes o se repiten en las mismas ¿por qué se repetirán estos términos?
13. Desde el texto de Bianchi y Cohen Imach ¿qué autores y qué contribuciones de los mismos se indican como fundamentales para la conformación y consolidación de la Psicología Evo-

lutiva? Incluye esta información en el esquema elaborado con la estructura global del texto para que no pierdas de vista las semejanzas y diferencias entre los textos de estos autores.

14. Compara los textos de Bianchi y Cohen Imach en cuanto a: definiciones de Psicología Evolutiva, antecedentes de la Psicología Evolutiva, objeto, método y características de la Psicología Evolutiva. Incluye esta información en el esquema elaborado con la estructura global del texto para que no pierdas de vista las semejanzas y diferencias entre los textos de estos autores.

La consigna 12 implica que los estudiantes puedan analizar definiciones y compararlas pero sin perder de vista desde qué autor se propone cada una, es decir, que puedan trabajar sobre las múltiples voces a las que apela la autora del del texto. La consigna 13 también apunta a que los estudiantes puedan abordar la polifonía de voces presente en cada texto y comparar esta inclusión de voces que hacen los autores entre sí. La consigna 14 se centra en los estudiantes puedan identificar en los textos cuestiones que son centrales en cuanto a la formulación del tema en el programa y que establezcan relaciones de intertextualidad entre los autores pero sin perder de vista que plantea cada uno.

15. Qué críticas señala Cohen Imach a la Psicología Evolutiva. Cómo relaciona la autora estos cuestionamientos con el nacimiento de la Psicología del desarrollo.
16. Qué antecedentes identifica Cohen Imach para esta disciplina.
17. Desde Cohen Imach Cómo se define la Psicología del desarrollo, cuál es su objeto de estudio y cuáles son sus métodos. Cómo se relaciona esto con los metamodelos teóricos para estudiar el desarrollo.
18. Qué relación plantea Cohen Imach entre la Psicología del Desarrollo y el Enfoque del Curso Vital
19. Identifica los principales antecedentes históricos del Enfoque del Curso Vital que señala Cohen Imach.

Estas consignas hacían necesaria la identificación de información específica en los textos -por ejemplo, críticas a la Psicología Evolutiva; definición, objeto de estudio y métodos de la Psicología del Desarrollo; relación entre Psicología del Desarrollo y Enfoque del Curso Vital; antecedentes históricos del Enfoque del Curso Vital-. Se solicita a los estudiantes que puedan analizar cuestiones de la microestructura textual. También, que puedan hacer relaciones de intertextualidad entre estos aspectos -es decir que, estas preguntas implican vincular múltiples voces o discursos provenientes de diferentes textos, es decir, abordar una polifonía de voces de autores para trabajar un tema del programa-.

20. Identifica los conceptos principales de este enfoque. Piensa en ejemplos para estos conceptos.
21. Identifica las características del Enfoque y piensa en ejemplos para cada una de ellas.

Estas últimas consignas buscan que los estudiantes puedan confrontar el discurso expuesto en los textos con sus experiencias cotidianas, con la realidad a fin de que comprender que los conceptos les pueden permitir “leer” la realidad. Se trata de comenzar a enseñar a los estudiantes a generar analogías entre la teoría y la realidad para facilitar el aprendizaje significativo de algunos conceptos.

Entonces, en consonancia con la literatura nacional (Fernández y Carlino, 2010, Estienne y Carlino, 2004) y local (Padilla, 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2010), las preguntas y consignas de las guías de estudio incluidas apuntan a poder visibilizar la polifonía de los textos y a vincular múltiples fuentes discursivas, jerarquizando determinadas cuestiones o conceptos que resultan centrales desde la perspectiva de la cátedra.

### Conclusiones

En este trabajo hemos buscado dar cuenta de algunos cambios introducidos en el material de lectura de una asignatura del primer año de Psicología. La razón de inclusión de estos cambios fue facilitar a los estudiantes la comprensión del material de lectura.

Se buscó que primaran los textos expositivos, que los documentos de cátedra mediatizaran la lectura de capítulos de libro, que los textos contaran con elementos para ser contextualizados. En cuanto a las guías de estudio que acompañan la lectura de este material, se tomaron en consideración las preguntas y consignas propuestas originalmente, las cuales apuntaban a que los estudiantes pudieran recuperar de los textos conceptos específicos relativos a los temas según el enfoque de la cátedra y que pudieran ejemplificar dichos conceptos con observaciones cotidianas. Con base en este material, se incorporaron preguntas y consignas que invitaran a los estudiantes a contextualizar de manera reflexiva lo que leen, trabajar las polifonías de voces presentes en los textos, vincular múltiples fuentes discursivas -es decir, establecer relaciones de intertextualidad- y, además, identificar conceptos centrales en los textos.

Consideramos que este primer paso en torno a la revisión del material de lectura y de las guías de lectura no resulta suficiente por sí mismo, ya que es necesario avanzar en cómo se enseña a leer en el marco de nuestra asignatura y nuestra comunidad disciplinar. En este sentido, nos encontramos trabajando en torno a cómo se configuran prácticas lectoras áulicas a fin de que en las mismas leer sea una herramienta epistémica y no sólo una forma de adquisición de información memorística. Sobre este último punto, el hecho de contar con guías que acompañan la lectura que promuevan la contextualización de lo que se lee y las relaciones de intertextualidad, creemos que es un avance en la construcción de espacios de enseñanza dialógicos en los que sea posible comenzar a relacionar múltiples fuentes discursivas.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Carlino, P., & Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 29, 174-177.
- Cohen Imach, S. (2018). De la Psicología del desarrollo al Nefoque del curso vital. Hacia un cambio de paradigma. Documento de Cátedra. Psicología del Curso Vital I. Facultad de Psicología, UNT.
- 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.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E.A. (2010). Argumentative skills in academic literacy. *Revista d'innovació educativa*, 4, 1-12.
- Villalonga Penna, M.M. (2015). ¿Qué clases de textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? Material de Estudio y perspectivas docentes. En B. Gabbiani y V. Orlando (Coord.) *Escritura, lectura y argumentación en contextos educativos del Río de la Plata* (pp. 45-66). Montevideo: Universidad de la República.
- 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), 515-533.
- Villalonga Penna, Padilla, M.M., Carreras, M.P., Carreras, M.A. y Padilla, C. (2018). Leer en el primer año de Psicología: tipos discursivos e inferencias. *Revista Iberoamericana de Educación, en prensa*.