

Leer en Psicología. ¿Qué dicen los estudiantes al ingresar y al finalizar el primer año?

Reading in Psychology. What do students tell at the beginning and at the end of the first year?

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.01>

Recibido: 28/02/2019. Aceptado: 03/07/2019

María Micaela Villalonga Penna

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Argentina)
micavillalonga@hotmail.com.ar

Para citar este artículo:

Villalonga, M. (2019). Leer en Psicología ¿Qué dicen los estudiantes al ingresar y al finalizar el primer año? *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(1). 9-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.01>

Resumen

Las percepciones de los estudiantes noveles en relación a lo que se lee y su participación en comunidades disciplinares son dimensiones de singular importancia al desarrollar procesos de lectura con fines académicos. Desde esa perspectiva el presente artículo tiene como propósito analizar las concepciones de los estudiantes del primer año de los Programas Académicos de Psicología en relación a qué se lee al iniciarse y al finalizar la carrera. Con base a un enfoque cualitativo se procede a estudiar la categoría Lectura con intencionalidad formativa Disciplinar como constructo emergente; La recolección de información se realizó a partir de entrevistas en profundidad a los estudiantes en dos oportunidades una, al iniciarse el ciclo lectivo y otra, antes de finalizar el mismo. Entre los principales resultados destaca que los estudiantes con alto rendimiento logran construir conocimiento sobre las clases de texto y los tipos discursivos, así como también evidencian apropiación de los géneros académicos que se leen en esta comunidad disciplinar. Se concluye en que existen diferencias importantes en cuanto a las percepciones que obtienen estudiantes con calificaciones medias o altas en los parciales de las asignaturas en relación a los que han obtenido bajas calificaciones.

Palabras clave: Psicología; lectura; universidad; estudiante; percepciones

Abstract

The perceptions of the new students in relation to what is read and their participation in disciplinary communities are dimensions of singular importance when developing reading processes for academic purposes. From this perspective, this article aims to analyze the conceptions of the first year students of the Academic Programs of Psychology in relation to what is read at the beginning and at the end of the degree. Based on a qualitative approach, we proceed to study the category Reading with educational intentionality Disciplinary as an emerging construct; the collection of information was carried out through in-depth interviews with students on two occasions, one at the beginning of the school year and another, before the end of it. Among the main results, it is worth highlighting that students with high performance manage to build knowledge about text classes and discursive types, as well as evidence of appropriation of the academic genres that are read in this disciplinary community. It is concluded that there are important differences regarding the perceptions obtained by students with medium or high marks in the partials of the subjects in relation to those who have obtained low marks.

Keywords: Psychology; reading; university; student; perceptions

INTRODUCCIÓN

Para desarrollar competencias lectoras en los estudiantes de educación superior, es necesario analizar la alfabetización académica como proceso multidimensional que puede ser explicado desde un entramado de relaciones en atención a las características que poseen los textos disciplinares (Bazerman, 1988; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2003; Carlino, 2005; Lea, 2005; Lillis & Scott, 2007), los conocimientos acerca del código escrito y los géneros discursivos (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Tusting, 2005; Cassany, 2005).

Por tanto las características disciplinares de un texto, junto a las particularidades del código escrito y los géneros discursivos, cimientan las bases para estudiar la alfabetización académica y la literalidad crítica como categorías asociadas al desarrollo de competencias lectoras en el ámbito académico. En este contexto referencial cuando se habla de lectura en la universidad se deben tomar en cuenta aspectos como los referidos a qué se lee en las comunidades disciplinares, qué perspectivas poseen los estudiantes acerca de esta cuestión y cómo la participación en una comunidad disciplinar en particular puede llevar a modificar o aprender nuevas prácticas lectoras.

Se asume que en carreras universitarias del área de ciencias sociales los estudiantes reconocen como características la cantidad a leer y el hecho de tener que relacionar múltiples fuentes textuales. Además, en cursos avanzados de Psicología los estudiantes que suelen leer textos académicos derivados de textos científicos predominantemente expositivos y argumentativos evidencian algunas dificultades para identificar las clases de textos que leen. Todo ello incide en el desarrollo de competencias, que por un lado

permitan profundizar en la naturaleza de la disciplina y por el otro con relación a la experticia que puedan evidenciar en procesos de criticidad lectora.

En este sentido, se aborda como interrogante de investigación ¿qué percepciones tienen los estudiantes del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública acerca de los contenidos que se leen al inicio y al finalizar el ciclo lectivo? Así, ¿el propósito general es analizar las concepciones de los estudiantes del primer año de Psicología acerca de qué se lee al iniciar y al finalizar el primer año de la carrera? Se considera como premisa referencial que los estudiantes poseen ciertos conocimientos acerca de las clases de textos que leen en la universidad y a lo largo de un año lograrán construir conocimientos disciplinares que evidencien dominios conceptuales, actitudinales y procedimentales del área estudiada.

Fundamentación teórica – conceptual

En relación con qué se lee en la universidad, se considera en primer lugar, los aportes de Bazerman (1997), quien entiende que los géneros literarios son marcos para la acción social porque forman los pensamientos y las comunicaciones por medio de las cuales las personas interactúan. Los géneros, entonces, moldean los pensamientos y las comunicaciones y, progresivamente, contribuyen a la formación identitaria de quienes participan en las comunidades disciplinares universitarias. Desde esta perspectiva se propone que los géneros son formas de vida y de ser (Bazerman, 1997). Por su parte, Ciapuscio (2012) indica que el conocimiento sobre los géneros se adquiere y amplía en experiencias comunicativas y resulta fundamental para la producción y comprensión textual.

En el contexto de la presente investigación se argumenta que los géneros literarios se conciben como conjuntos limitados de ejemplares textuales con características específicas en común, referidas a varios niveles del texto (estructurales, lingüísticos, temáticos, situacionales y funcionales) y se relacionan mutuamente. De manera tal que, los referidos niveles textuales determinan las particularidades de los géneros literarios y sus formas de manifestarse.

En segundo lugar y centrándose en el discurso universitario, los géneros presentan gran diversidad, siendo que algunos son creados en el ámbito de la formación académica y otros se importan desde el campo científico o profesional (Bolívar y Parodi, 2015; Parodi, 2008; Parodi, 2015). Además, se identifican géneros con patrones recursivos de tipo didáctico o divulgativo (por ej. manuales, guías didácticas), prosas altamente especializadas e informacionalmente densas (por ej. textos disciplinares) o aquellas que se escriben en el grado y pre-grado pero que son fundamentales en la vida laboral científica (por ej. reseñas, artículos y proyectos de investigación) (Parodi, 2015; Parodi, 2008; Jarpa, 2015).

Con relación a lo anterior, Carlino (2005) señala que en el medio universitario suelen leerse textos académicos derivados de textos científicos –como los capítulos de libros y manuales, por ejemplo- y textos científicos, que muchas veces los estudiantes acceden como documentos mimeografiados. En la misma línea, Giudice, Godoy y Moyano (2016) con base a una investigación realizada con docentes del primer año de la carrera de Psicología de una universidad estatal, exponen una serie de prácticas en relación con la bibliografía de las materias obligatorias en diseño curriculares de la mencionada carrera.

Respecto de los tipos de texto incluidos como bibliografía obligatoria en algunas materias (3 de 10 materias) se proporcionó a los alumnos manuales - libros escritos por los titulares de las asignaturas, especialmente para los alumnos que la cursan y que cubrían los temas del programa. En el resto, (7 de 10) se incluían capítulos de libros elaborados por referentes importantes de la disciplina (Giudice, Godoy y Moyano, 2016). En cuanto a las formas de acceso al material, en la mayor parte de las materias (8 de 10) se entregaban fotocopias de textos originales. Los alumnos accedían a lo que los autores denominaron “engargolado de la materia”: un compilado de fotocopias descontextualizadas de capítulos libros – que no contaban con elementos paratextuales que permitieran ubicar el fragmento dentro de una obra general-, junto con materiales de diversas clases y autorías –que muchas veces no poseían datos de edición– (Giudice, Godoy y Moyano, 2016).

Otro aspecto significativo sobre lo que se lee en la universidad es lo que se ha denominado el tipo discursivo de los textos. Los textos académicos pueden ser predominantemente expositivos o argumentativos (Padilla, Douglas y López, 2007; 2011). Sobre esta cuestión, por ejemplo, Arnoux, di Stefano y Pereira (2002) consideran la exposición y la argumentación como dos polos de un continuum, siendo que los textos pueden tender al polo expositivo-explicativo o al argumentativo. En la misma dirección, Padilla, Douglas y López (2007; 2011) señalan la existencia de textos predominantemente expositivos y textos predominantemente argumentativos. En ambos casos, los géneros expositivo y argumentativo desarrollan un razonamiento sobre un tema, la solución de un problema o la fundamentación de una opinión.

Los textos expositivos se centran en un saber construido en otro lado y socialmente legitimado, buscan informar y hacer comprender un tema. Tienden a borrar las huellas subjetivas para marcar una distancia y objetividad apelando a las formas de impersonalidad (uso del *se* impersonal, del *se* pasivo y de la voz pasiva), la omisión de las formas de modelización y al uso de tiempos verbales del indicativo. El contexto de producción generalmente está dado por los ámbitos de divulgación del conocimiento científico. La estructura o modo de organización del discurso expositivo puede tender a la descripción, seriación, organización causal, problema/solución, comparación (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007; 2011).

Por su parte el texto argumentativo busca persuadir y en este discurso aparecen múltiples voces: el sujeto se manifiesta confrontando o no su opinión con la de otros a fin de construir nuevos conceptos o posturas. Es decir que, la forma en que se despliega la intención argumentativa busca incidir en la forma de pensar y/o actuar del destinatario (estrategia justificativa, estrategia polémica, estrategia deliberativa) y las modalidades discursivas (modalidades de enunciación asertiva e interrogativa; modalidades del enunciado lógicas o intelectuales, apreciativas, valorativas, desiderativas, de necesidad; enunciados polifónicos como negaciones polémicas, estructuras adversativas y estructuras concesivas) ayudan a este propósito (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007; 2011).

Al respecto, una investigación nacional indagó cómo caracterizan los estudiantes los textos que leen. En general, se centraron en la cantidad a leer, la extensión de los textos y la complejidad de los textos, es decir refiere la cantidad de información y

la profundidad de su desarrollo; identifican diferencias en los textos según disciplinas. Por ejemplo, en el caso de las Ciencias Humanas, los textos universitarios son complejos porque incluyen referencias de diferentes autores, a veces contrapuestos y un conocimiento relativo; en el caso de las Ciencias Veterinarias, los textos presentan el conocimiento como acabado, universalizable y único. Entonces, para leer los textos de Humanidades es necesario comprender las relaciones entre las voces y las perspectivas de autores, identificar qué se dice y quién lo dice, y releer los textos varias veces para realizar estas relaciones y poder repasar y recordar lo leído (Fernández y Carlino, 2010).

Los estudiantes reconocen que la lectura en medios académicos implica establecer relaciones y no sólo recordar ideas centrales lo cual exige aprender a relacionar los textos y los autores entre sí, y leer varias veces los textos y comprenderlos desde la perspectiva de una cátedra y de una comunidad disciplinar (Fernández y Carlino, 2010). La cantidad de texto a leer hace necesario que los alumnos se autoorganicen, se presenta como requisito la integración de diversas fuentes textuales para obtener una visión de conjunto de los temas de las asignaturas y leer teniendo en cuenta los programas de las asignaturas. Se reflexiona cómo los estudiantes que ingresan a la universidad se ven enfrentados a una cultura académica distinta de la que provienen (Fernández y Carlino, 2010).

Villalonga, Padilla & Burín (2014), Villalonga & Padilla (2016) resaltan qué elementos de los textos académicos son reconocidos por los estudiantes de un curso avanzado de Psicología: clase de texto –capítulo de libro, ficha de cátedra, artículo científico, etc.–, tipo discursivo –texto predominantemente expositivo o

argumentativo—, referencia bibliográfica con sus elementos constitutivos –autor, nombre de la obra, año de edición, lugar de edición, editorial, etc. entre otros. Los resultados dan a conocer que los estudiantes avanzados de la carrera de Psicología en general leen fotocopias de textos académicos derivados de textos científicos (capítulos de libros 98,2%, fichas de cátedra, 98,2%, guías de estudio elaboradas por los profesores 52%) predominantemente expositivos y argumentativos. Los estudiantes acceden a mayor cantidad de textos predominantemente argumentativos (30.9%) con respecto a textos predominantemente expositivos (27.3%), siendo de mayor complejidad especificar el tipo discursivo de los textos leídos (29.1%).

Además, identifican sólo algunos elementos de una referencia bibliográfica – en el caso de los libros, un 16.4% reconoce el autor, el año de edición y el título del libro, en el de los capítulos de libros, un 12.7% precisa el autor, año de edición, título del capítulo, título del libro, y en el de las revistas científicas, el 12.7% reconoce como elementos al autor, año de edición, título del artículo y nombre de la revista. Acceden casi siempre a material bibliográfico con escasa contextualización, la tapa (29.1%) y la página con los datos de edición (38.2%) se incluyen a veces en el material que leen.

Los referentes descritos permiten comprender la importancia de la investigación, por cuanto se hace necesario que los estudiantes de diferentes programas académicos universitarios desarrollen competencias lectoras que promuevan el aprendizaje y la construcción del conocimiento disciplinar. Tal como lo señala Cárdenas y Ángulo (2016); Mena y Huneeus (2017), se hace necesario fortalecer el carácter práctico de los procesos de aprendizaje como base para construir un conocimiento duradero

de naturaleza contextualizada. En el caso planteado las características del texto determinan particularidades y formas de comprensión por parte del lector lo que conlleva a generar capacidades y aprendizajes significativos.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

El abordaje metodológico fue de tipo cualitativo de nivel descriptivo – explicativo; se orienta a analizar las percepciones de los estudiantes, específicamente los significados que asignan a sus experiencias como lectores académicos en dos momentos; a su ingreso a la universidad y luego de un año cursado. Se genera un proceso de construcción teórica que se fundamenta en la información recabada de parte de los actores que intervienen, en este caso los estudiantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2000). Al respecto, Marín (2012) señala la importancia de considerar las dimensiones de la realidad para la configuración de un plano teórico emergente en atención a las categorías objeto de estudio. Con base a un enfoque cualitativo se procede a estudiar la categoría Lectura con intencionalidad formativa Disciplinar como constructo emergente

El muestreo se basó en la selección de sujetos que pudieran contribuir a la comprensión del fenómeno estudiado. Asimismo, la recolección de los datos y la teoría emergente fueron guiando la conformación de la muestra (Hernández, Fernández y Baptista, 2000). En este estudio, la población y la muestra se hace igual en términos de cantidad, específicamente la conforman 30 (treinta) estudiantes ingresantes que aceptaron voluntariamente participar de la investigación. Algunos habían obtenido calificaciones altas e intermedias (entre 10/10 y 6/10 puntos) en los primeros y segundos

exámenes parciales de las materias y, otros, bajas (entre 5/10 y 1/10 puntos). En función de esto se conformaron dos grupos; Grupo 1 (G1) con los estudiantes que tuvieron calificaciones altas y medias y, el Grupo 2 (G2) con los estudiantes de calificaciones bajas. El primer grupo constó de 10 alumnos y el segundo de 20.

De los 30 (treinta) estudiantes seleccionados solo 18 (dieciocho) completan el primer año de la carrera; los 12 (doce) restante, abandonaron y no alcanzaron a cubrir el segundo y tercer período de exámenes parciales. La media de edades de los estudiantes era de 18 (dieciocho) años. Asimismo, 17 (diecisiete) eran de sexo femenino y 13 (trece), de sexo masculino. La recolección de información se realizó a partir de entrevistas en profundidad a los estudiantes; se les entrevistó en 2 (dos) oportunidades: una, al iniciarse el ciclo lectivo y otra, antes de finalizar el mismo. Cada entrevista duró 60 (sesenta) minutos promedio. En las entrevistas se indagó acerca de sus percepciones sobre la lectura en ámbitos académicos. A fin de preservar la confidencialidad de la identidad de los participantes, en este estudio se han codificado estudiantes con un número correlativo ascendente del 1 (uno) al 30 (treinta). Cada estudiante expresó su disposición de forma voluntaria a participar como informante clave del estudio.

La sistematización procedimental implicó:

- Inicio del ciclo lectivo: Búsqueda de categorías preliminares que permitieran abordar la investigación.
- Conformación de los grupos de interés del estudio:

G1: Calificaciones altas y medias.

G2: Calificaciones bajas

- Primera entrevista: develar categorías emergentes.
- Segunda entrevista: Se afina y satura la teoría.
- Estrategia de saturación teórica: Comparación constante, cuyo propósito fue extraer las concepciones reiterativas en el discurso tanto en las primeras como en las segundas entrevistas.
- Identificación de las temáticas generadoras en las entrevistas en profundidad relacionadas con el ámbito disciplinar.
- Proceso de triangulación para generar supuestos que permitieran construir una explicación del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2000).
- Validación: las categorías emergentes fueron sometidas al juicio de expertos quienes validaron la pertinencia y alcance de los constructos emergentes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se organizan en correspondencia con el diseño metodológico que fundamentó la investigación. Específicamente se trabaja con el análisis de las entrevistas en su estadio inicial y final. Las percepciones de los informantes clave se abordan en atención a las categorías emergentes: clases de texto, tipos discursivos, tipos de fuente y contextualización del texto escrito.

Para organizar los resultados se plantean las preguntas generadoras de la entrevista (E) y se enuncian las respuestas que develan las percepciones de los informantes clave (A) y luego se hace el análisis desde el conferimiento de significados a las ideas expuestas. Posteriormente se contrastan con la teoría de sustento.

Los resultados se evidencian a continuación:

Categoría de análisis:

Percepciones en cuanto a la clase de textos que leen (textos sencillos que exponen y textos complejos que argumentan).

Al iniciarse el año, algunos participantes que han tenido buenas calificaciones (calificaciones altas y medias -G1-) indican las clases de textos que leen, el tipo discursivo de los mismos y la cantidad.

- *E: ¿Qué clase de textos leen?*

A: “Y nos dan *capítulos de libros y fichas de cátedra*... los capítulos casi siempre son largos y las fichas son más cortas... a veces los capítulos son de esos *textos argumentosos* que hay muchos autores que dicen cosas sobre un tema y a veces se contradicen entre ellos y tratan de que vos creas la versión que ellos te proponen del tema del texto... y otras veces son de esos *textos que explican* un tema pero sin dar tantas vueltas como los que argumentan... son más simples pero con más detalles sobre las cosas” (alumno 3, G1).

- *E: ¿Qué tipo de textos leen?*

A: “Y hay textos que son *más fáciles*, como *más sencillos*... que te dicen las cosas de una y *sin vueltas* y sobre un tema puntual son *muy claros* y eso... *textos que te exponen cosas* de manera clara y sencilla y hay otros que son buenos... *complejos*, como *difíciles y vuelteros* que son de esos que te *argumentan* porque *aparecen mucho autores además del autor del texto* y *todos dicen muchas cosas* y algunas de esas cosas el autor del texto está *a favor*

y de *otras no tanto*... y lo que pasa es que *nombran mucha gente que uno a veces ni sabe quiénes son*... y uno se pierde en medio tantas cosas”...

- *E: ¿Vos me decís que hay textos que exponen y que argumentan, pero ¿qué tipo de textos leen?*

A: “Y las *fichas de cátedra* que de esas hay muchas, esas *exponen, dicen las cosas de forma sencilla y directa* y hay *capítulos de libro que argumentan* y otros que no... eso vemos, *fichas y capítulos*”.

- *E: ¿Y cómo sabes que son capítulos o fichas?*

A: “Y los textos vienen en un *cuadernillo*, son *fotocopias de los textos* lo que leemos... pero las fichas de cátedra tienen ese título y los capítulos porque te dicen arriba quién es el *autor y en qué libro están*... y además eso se ve en el programa de la materia (alumno 4, G1).

De la opinión expuesta por los informantes clave se infiere que hacia el final del primer año, los estudiantes de este grupo notan diferencias entre los textos de las materias que leían al iniciar el curso y al finalizarlo. Se centran, en primer lugar, en la cantidad a leer –al iniciar la carrera eran textos más cortos y menos cantidad de textos que al finalizar el primer año–. En segundo lugar, en la clase de textos –en algunas materias al comenzar el año, se incluían mayor cantidad de fichas de cátedra como ayuda para leer textos complejos–. En tercer lugar, en las características discursivas –al iniciar el año se leían textos más sencillos o expositivos y al finalizarlo notan menor presencia de estos textos–.

*Categoría de análisis:
Percepciones en cuanto a la
diferencia de los tipos de texto*

- *E: Y dime, Mariela, en cuanto al tipo de textos, ¿encuentras diferencias entre el tipo de textos que leías al inicio de la carrera y los que lees ahora?*

A: Eso depende de las materias. Suponete, Historia y Filo desde el primer parcial hasta el último *un montón para leer*, un montón. Y claro que si comparás todas las materias con la Integración, la Integración tenía *textos cortos y fáciles de leer* y los que lees en todo el primer año de la carrera son mucho más *largos* y algunos *super complicados*. En Vital los textos que había que ver para el primer parcial me da la sensación de que eran *más cortos, más sencillos, y con muchas fichas de cátedra que te ayudan a focalizar mejor la información más importante en los textos más largos...* y sin tanta ficha de cátedra como para el segundo parcial. En Psico los textos eran *textos médicos* y alguna que otra *ficha de cátedra y a fin de año casi no hay fichas de cátedra*. En Introducción eran textos como de la misma onda... complejos, argumentativos y más cortos a principio de año y después más largos a fin de año... y en Problemas también, salvo que en Problemas como te ponían *textos expositivos antes de los textos argumentativos*, entonces era más fácil ver qué es lo más importante en los textos argumentativos, pero bueno, Problemas es materia de la primera parte del año (alumno 1, G1).

- *E: Claro, claro, y cuéntame... ¿vos notás algún tipo de diferencia entre el tipo de textos que leías al inicio de la carrera y los que lees ahora?*

A: Mmm...la cantidad a leer... al principio es menos y después de la integración es un montón, una banda para leer... los textos de la Integración eran *simples y cortos* si los comparás con los de las otras materias que son textos más largos y más cantidad para leer, pero más allá de eso... lo que sí, es como que hay materias que tienen *fichas de cátedra* como ayuda para la lectura, tipo Vital o como Problemas que te ponen los *textos que dicen en más sencillo lo que los autores importantes lo dicen como argumentando y más difícil*, eso sí, pero, *hay como una escalerita de dificultad de los textos de principio a fin de año en todas las materias*.

- *E: Bien, bien*

A: ¿No se dice *dificultad* no?

- *E: ¿Dificultad? (alumno 5, G1)*

En función de lo expuesto destaca que terminando el primer año, los estudiantes de este grupo, para señalar en qué difieren los textos de asignaturas, los describen en función de las características discursivas aprendidas en una materia –textos directos o que exponen y textos que son vuelteros, intentan convencer o argumentan– y de la forma de presentación –textos completos e incompletos–.

- *E: Y dime, ¿vos ves diferencias entre los textos de las materias?*

A: Si, los de Problemas, Introducción, Filo son como más *vuelteros* algunos, no todos... y los de Psico y Vital y Antropología son como más *directos*. Son distintos, porque

en el Taller hemos visto que esos que yo les digo vuelteros son que *argumentan* y los que les digo directos son que *exponen*, y son cosas distintas porque los que argumentan tratan de *convencer* y los que exponen bueno, hacen eso, *exponer...* y es que aprendimos esto en el Taller y está bueno saberlo porque te ayuda a leer...y es que al principio en Introducción, Vital y Problemas nos daban textos expositivos para ayudar a leer los argumentativos entonces tenías el texto argumentativo y una ficha de cátedra que te ayudaba a entender mejor el texto difícil para no perderse con tantas cosas que dicen muchos autores (alumno 4, G1).

- *E: Y, ¿entre los textos de las materias?, ¿ves diferencias entre los textos de las materias?*

A: Bueno, ahí sí, *como que no es lo mismo* un texto de Psico que uno de Problemas o uno de la Integración, o sea, en la Integración eran *cortos* los textos y eran de esos que *explican* pero en Psico y en Introducción y en Problemas son textos mucho más *largos* y mucha *más cantidad de textos* y además, como que en Psico los textos son *directos, explican* cosas y bueno, el cerebro es el cerebro y vos tenés que saber cómo está hecho y cómo funciona y ya, pero en Problemas o en Introducción hay textos de esos *argumentosos*, que para que un autor diga, bueno yo creo tal cosa sobre esto, *hace entrar a opinar a otros y son muchos los que dicen cosas sobre algo, y están a favor o en contra...* pero como que esos detalles son complicados y uno puede *perderse* si no sabe que es un textos como *argumentoso*, y en el Taller *he aprendido* eso, porque al principio no sabía eso...y por eso también me costaba más saber cuál era como la idea más principal de esos textos y los veía medio raros, la verdad, pero ahora que ya sé que eso existe estoy más tranquilo (alumno 6, G1).

En correspondencia con las percepciones develadas por los informantes clave y desde los aportes de Parodi (2015) en cuanto a los desarrollos literarios, se puede inferir que estos estudiantes reconocen leer géneros didácticos y prosas altamente especializadas. Con base a estos enunciados Carlino (2005), Villalonga, Padilla & Burín (2014) y Villalonga & Padilla (2016) coinciden en que leen textos académicos derivados de textos científicos. Asimismo, los estudiantes señalan características discursivas de los textos que se relacionan con lo indicado desde la teoría (Padilla, Douglas y López, 2007; 2011), a saber, en la universidad los estudiantes leen textos que pueden ser predominantemente expositivos o argumentativos.

Cuando los estudiantes refieren textos sencillos y que expresan las ideas en forma directa parecen referirse a características propias de la exposición: el hecho de buscar informar sobre un tema minimizando los riesgos de la subjetividad (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007; 2011; Villalonga, Padilla & Burín (2014); Villalonga & Padilla (2016).

En contraste, cuando hablan de textos complejos, vuelteros, que incluyen el interjuego de múltiples voces de autores, parecen referirse a características propias de la argumentación: aparición de una polifonía en la que el sujeto se manifiesta confrontando o no su opinión con la de otros a fin de construir nuevos conceptos o posturas (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007; 2011). Logran identificar los documentos de cátedra como expositivos y los capítulos de libro, argumentativos. Resulta significativo cuando señalan que en una materia se generan aprendizajes como base para conceptualizar qué clases de textos leen. Además, estos hallazgos resultan

coincidentes, en parte, con los de Villalonga, Padilla & Burín (2014); Villalonga & Padilla (2016) para estudiantes avanzados de la carrera de Psicología cuando reconocen que acceden a textos académicos derivados de textos científicos predominantemente expositivos y argumentativos.

Categoría de análisis:

Complejidad textual

(Textos menos complicados que explican o que hacen más fácil entender los textos más complejos vs fuentes primarias y fuentes secundarias)

Al iniciarse el año, los estudiantes de este grupo identifican textos que explican de manera más fácil lo que otros textos plantean de manera más compleja. Esto facilita la lectura siempre y cuando los primeros retomen verdaderamente los planteos centrales de los segundos.

- *E: Claro, claro, y a ver, a vos, ¿los textos de qué materias te parecen más complejos?*

A: Los de Introducción, los de Problemas... los de Filo... los *argumentosos* de esas materias...pero lo que pasa es que en Filo y en Problemas están esos *textos difíciles*, pero a la par siempre tienes uno que explica, entonces es como que te dice en más fácil lo que el otro dice en difícil. Y bueno, pero en Vital, es distinto porque hay como *fichitas de cátedra*... te ayudan ...porque bueno, de todas formas los *textos más complicados dicen muchas más cosas que son como importantes y en las fichas eso ni se toca y después te preguntan en los parciales*... pero bueno el tema es que *el texto menos complicado que te ponen para que sea más fácil entender el más complicado*... pero eso sí, en Problemas los textos de los autores importantes como Weber y Marx hay que

leerlos porque bueno, en las clases de todas formas las profes te hacen leerlos y son textos lindos...y bueno, con Introducción está el *librito de la cátedra* que te... bueno, si vos lo lees ahí apruebas el parcial, pero siempre alguna preguntita que se contesta desde el *texto argumentoso* hay así que no puedes no leerlos a esos textos (alumno 15, G1).

Al finalizar el primer año, algunos logran identificar y conceptualizar la diferencia entre fuentes primarias y fuentes secundarias de lectura.

- *E: A principio de año vos me decías que había textos que decían en fácil lo que otros decían en más difícil*

A (se ríe): Eso he dicho?

- *E: Si*

A: Es que están los textos de materias como Introducción o Problemas, son textos que argumentan y son difíciles de leer porque el autor inserta lo que dicen otros autores, incluye lo que dicen otros autores para dar más fuerza a una postura o para criticarla y va presentado conceptos y cosas importantes en medio de esas discusiones y opiniones cruzadas y... el tema es que esos textos en esas materias a principio de año iban acompañados de otros textos que exponen que eran más sencillos porque no incluían tantas voces y discusiones entre autores que a veces uno ni sabe quiénes son (se ríe). Esos textos que exponen casi siempre son fichas de cátedra que te ayudan a entender mejor los textos que exponen pero...hay que leer los dos sino el tema no se entiende del todo por eso... yo decía eso de que *el texto más fácil es para que sea más fácil entender el más complicado*...y en Problemas aprendimos que *el texto más complejo del autor importante es la fuente primaria y el más sencillo o ficha de cátedra es la fuente secundaria* (alumno 15, G1).

En consonancia con Fernández y Carlino (2010) se observa como algunos de los aspectos para caracterizar lo que leen está representada por la cantidad de información a leer, la extensión de los textos y la complejidad de los mismos. Además, estos aspectos se entrelazan con las clases de textos (Carlino, 2005) y las características discursivas atribuidas –textos predominantemente expositivos y argumentativos– (Padilla, Douglas y López, 2007; 2011) para dar a conocer una función de los mismos: ser fuentes primarias o secundarias, lo cual resultó una categoría emergente en este estudio.

*Categoría de análisis:
Contextualización del texto a leer*

Asimismo, los estudiantes de este grupo, tanto al iniciarse como al finalizar el año, valoran positivamente el hecho de que en algunas materias se incluyan elementos en el material bibliográfico que les faciliten contextualizar lo que se lee -como ser el autor, el año de edición, el título del capítulo si correspondiere y el título de la obra-.

- *E: Y estas cosas que incluyen los textos que vos me decís que te ayudan a saber que estás leyendo ¿cuáles serían?*

A: Hay materias, por decirte, Problemas, Vital, Filosofía o Historia que *los textos de los cuadernillos tienen las referencias* o sea que la copia te dice *quién es el autor, el año de edición, ver si es un libro con su título o un capítulo de libro y en qué libro está o si es un artículo y en qué revista está...* ese tipo de cosas que son importantes porque en Problemas por decirte vos *tenés un texto que es de mil novecientos veintipico y un resumen de ese texto que es de hace cinco años y no es lo mismo la fuente primaria que la secundaria...* entonces saber quien

escribió y en qué momento y en qué libro está eso que lees te ayuda a ubicarte y a entender que no es lo mismo el texto original de un autor que lo que dicen otros sobre ese texto más adelante.

- *E: Cuando vos me decís que hay detalles que algunos docentes les marcan y que eso es importante para ubicarse cuando leen ¿a qué te referís?*

A: Suponete... en Problemas te dicen que veas bien que viene diciendo el autor antes y después, que veás cómo va presentando los temas el autor, que sepás *quién es el autor, en qué momento escribe...* la profe nos dice que hay que *contextuar* lo que leemos. *A mí me han enseñado ese tipo de cosas en el cole pero no todos las saben... y en el Taller vimos eso pero muy de pasada...* como que no le han dado mucha importancia a eso que es muy importante. Y además esta esto de que te dan *fotocopias cortadas y sin las referencias...* y eso no te ayuda a leer... es feo... porque, vos empezás a leer y se corta y no se entiende nada y *la fotocopia muda* no te ayuda porque no sabés que está leyendo.

En consonancia con Villalonga, Padilla & Burín (2014) y Villalonga & Padilla (2016), estos estudiantes son capaces de reconocer algunos elementos de una referencia bibliográfica que permiten contextualizar el texto leído. Destaca el hecho de que este conocimiento haya sido construido durante la escolaridad secundaria, se percibe de manera conceptual en una materia del grado pero sin ser abordado, a juicio de una estudiante, sin la profundidad necesaria. Además, estos estudiantes vinculan el reconocimiento de los elementos que permiten contextualizar lo que se lee con la clase de textos y el tipo de fuente, lo cual constituiría un aprendizaje acerca de aspectos que, tal y como lo plantean referentes del

área (Bazerman, 1988; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2003; Carlino, 2005; Lea, 2005; Lillis & Scott, 2007), se encuentran entramados y caracterizan las particularidades de la lectura de textos académicos en esta comunidad académica y disciplinar.

Los estudiantes también notan y valoran negativamente la presencia de material bibliográfico fotocopiado incompleto y descontextualizado –fotocopias de capítulos libros y documentos de cátedra que no contaban con elementos paratextuales para ubicar el fragmento dentro de una obra general- lo cual resulta similar a lo descrito por Giudice, Godoy y Moyano (2016) como “engargolado de la materia”.

Los estudiantes del G1 declaran diferencias entre los textos a principio y a fin de año. Notan la progresiva dificultad de los textos que componen la bibliografía de las materias y las diferencias entre los mismos, en cuanto a las clases de textos -incluyendo su tipo discursivo- (Ciapuscio, 2012; Padilla, Douglas y Lopez, 2007; 2011), al empleo de fuentes primarias mediatizadas por fuentes secundarias, la cantidad a leer y la posibilidad de contextualizar lo que se lee. A su vez, son capaces de relacionar todos estos aspectos al describir el material de lectura.

Categoría de análisis:
Formatos de acceso al texto
(Fotocopias, cuadernillos... larguísimos, fáciles y difíciles)

Por su parte, los estudiantes que han tenido calificaciones bajas (G2), al iniciarse el año lectivo, identifican como diferencias entre los textos de las materias la cantidad a leer, el formato a través del cual acceden a la bibliografía (cuadernillos con fotocopias) y las características discursivas –pero sin conceptualizar el tipo discursivo-.

• **E: ¿Qué lees aquí en la Facultad?**

A: Y son las *fotocopias larguísimas...* y es un montón, los *cuadernillos son enormes...* están estos *cuadernillos que tienen las fotocopias re largas.*

• **E: ¿Y las fotocopias de qué son?**

A: Fotocopias... no sé... son fotocopias y eso hay que leer... y... *algunas son como más fáciles porque dicen sin vueltas las cosas y otras son difíciles y como muy vueltereras... con muchos nombres de personas que dicen cosas y que dicen más cosas y uno se pierde porque al final no terminás de saber que es lo importante en esas fotocopias* (alumno 14, G2).

• **E: ¿Qué leen en las materias?**

A: El *cuadernillo...* que tiene las *fotocopias...* las fotocopias.

• **E: Y ¿de qué son las fotocopias?**

A: De lo que hay que leer para las clases.

• **E: Claro, pero esas fotocopias ¿les explicaron de dónde vienen?**

A: No, *son fotocopias y hay que leer eso para las clases y punto, no hay que dar tanta vuelta que de dónde viene.*

• **E: ¿Y cómo son las fotocopias?**

A: *Largas, muy largas y un montón... y algunas son fáciles porque tienen en resumido y dicho como en sencillo lo que hay que saber y otras no.*

• **E: Y esas que tienen en sencillo lo que hay que saber ¿les dijeron cómo se llaman?**

A: No, qué sé yo... fotocopia.

- *E: Y las otras ¿cómo son?*

A: Y son como difíciles porque hay muchos nombres de personas y que...que dicen cosas y que dan un montón de vueltas... y entonces no sabés que es lo importante (alumno 19, G2).

Al finalizar el primer año se identifican diferencias entre los textos de las materias, en cuanto a las clases de textos y a los tipos discursivos. Sobre la primera cuestión, en un año cursado logran reconocer como clases textuales las fichas de cátedra y los capítulos de libro, y acerca de la segunda, parecen no haber llegado a conceptualizar los tipos discursivos.

- *E: ¿Vos notabas diferencias entre los textos de las materias?*

A: Y... bueno en Vital había fichas de cátedra que te decían en más fácil lo que había que saber para el parcial y que estaba en los capítulos de los libros que eran más vuelteros y difíciles y bueno... la verdad que a los textos difíciles no los leía a todos porque no llegaba... eran muy largos, y en Introducción había de esos textos que te nombran mucha gente y tienen muchos detalles que no son importantes y bueno pero con las copias del libro ese que te dice las cosas en fácil, con eso podés entender bien. Y ahora leemos cosas que se entienden porque son como fichas de cátedra que dicen las cosas que hay que saber y no dan vueltas o tienen detalles que te marean como eso de muchos nombres (alumno 18, G2).

- *E: ¿Ves diferencias entre los textos de las materias que leías a principio y a fin de año?*

A: Y en Psico eran los textos largos pero como más fáciles y sin vueltas y en Pro-

blemas o en Introducción los textos largos y vuelteros y muy difíciles... con mucha gente diciendo muchas cosas y entonces es enredado y no sabés que es lo importante de esos textos porque te dicen muchas cosas muchos que ni sabes quiénes son ni a qué viene lo que dicen. Y en Vital... en esa hay las fichas de cátedra que son como que dicen en más fácil lo que los otros textos, esos capítulos largos, te dicen en más difícil... pero la verdad como que no he leído tanto los textos largos...no llegaba. Y... no sé... en Integración eran textos como más cortos y fáciles y en las materias después los textos se hacían más largos y difíciles... al principio fácil y después muy difícil (alumno 22, G2).

Resulta significativo señalar que durante la primera mitad del año los estudiantes hablen de fotocopias y no de textos. Si bien el formato de acceso a la bibliografía es la fotocopia, parecen no haber internalizado ni aprendido previamente que se trata de fotocopias de textos. Sin embargo, luego de la primera mitad del año, hablan de textos y, por lo que declaran, podría decirse desde Parodi (2015) que leen géneros didácticos y prosas altamente especializadas y desde Carlino (2005), que leen textos académicos derivados de textos científicos. También parecen poner el acento en aspectos periféricos como la cantidad del texto leído y su extensión.

Cuando los estudiantes hablan de textos fáciles y sin vueltas en contraposición a textos difíciles, vuelteros y que nombran mucha gente, parecen estar haciendo referencia a características propias de la exposición y de la argumentación. En el primer caso, se infiere que refieren textos predominantemente expositivos buscan informar sobre un tema de manera objetiva y, en el segundo, parecen señalar que los textos predominantemente argumentativos

incluyen una polifonía de voces en la que el sujeto se manifiesta confrontando o no su opinión con la de otros a fin de construir nuevos conceptos o posturas (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla, Douglas y López, 2007; 2011). Aun cuando logran caracterizar los tipos discursivos, no los habrían conceptualizado y, a lo largo de un año cursado, esta situación no se revierte a pesar de la existencia de una asignatura en la que se abordan estos temas.

Categoría de análisis: Resúmenes hechos por terceros

Este grupo de estudiantes no siempre ha llegado a leer los textos y parece leer mayoritariamente resúmenes hechos por terceros, sin ir a las fuentes primarias o a literatura de corriente principal. Entonces, las apreciaciones acerca de los textos de qué materias parecen más difíciles se basan en los textos que han llegado a leer. Así, señalan que los textos más difíciles son los de Introducción a la Psicología y los de Problemas Sociológicos en Psicología.

- *E: ¿Y en Psico, los textos de qué materias te parecían más complejos?*

A: Los de Introducción...y los de Problemas...los que he llegado a leer

- *E: ¿Por qué te parecían complejos?*

A: Y bueno porque los de Introducción eran muchos de esos *textos largos y vuelteros* y aunque una compañera me ha pasado los *resúmenes* que ha hecho, los que he leído no eran fáciles y como que yo he visto que ella se hacía como esquemitas de los textos, de los títulos y de los subtítulo y de lo que tenía cada parte del texto, palabritas nomás, pero estaba todo lo que traía el texto, y está bueno eso para aprenderse que dicen

los textos... y los de Problemas también *vuelteros* que traen *letra chiquita... y muy largos y también tengo de resúmenes de esos textos porque he llegado a leer muy pocos* (alumno 16, G2).

- *E: Y sabes ¿quién ha hecho esos resúmenes?*

A: Ni idea pero me han dicho que estaban todas las cosas del parcial

- *E: ¿Quién te ha dicho eso?*

A: Un chico más grande que yo...de segundo año que yo conozco, y que ha aprobado con esos resúmenes. Entonces, es mejor leer los resúmenes y rendir y ver qué pasa...pero si ya hay alguien que aprobó seguro que los resúmenes sirven y además es tanto para leer que no llego.

En este grupo, el uso de resúmenes parece ser una constante a lo largo del primer año cursado. Si bien, muchos de los entrevistados han abandonado la carrera luego de la primera parte del año, los que han continuado, destacan como este tipo de texto circula entre los alumnos. Así mismo, muchas veces, los resúmenes hechos por terceros llegan a tener casi el mismo estatus de la bibliografía obligatoria en las asignaturas. Es notorio significar que esta categoría resulta emergente y no ha sido desarrollada desde la teoría y desde los antecedentes revisados. No se tienen fundamentos para afirmar que se trata de un género académico (Parodi, 2015) y tampoco se trata de textos académicos derivados de textos científicos (Carlino, 2005). Sin embargo se puede inferir que cumplen la función de un texto derivado de un texto académico, el cual funcionaría en algunos casos, como una fuente textual terciaria y, en otros, hasta como una fuente primaria. Los estudiantes estiman como

innecesario contar con elementos que permitan contextualizar lo que se lee como por ejemplo, quién es el autor de un texto, en qué contexto se produjo el mismo, etc.

*Categoría de análisis:
Percepción sobre “detalles innecesarios”
al desarrollar el proceso lector*

Los alumnos del G1 tanto al iniciarse como al finalizar el año, valoran negativamente el hecho de que en algunas materias se incluyan elementos en el material bibliográfico que permitan contextualizar lo que se lee. A este respecto, consideran estos elementos como detalles innecesarios.

- *E: Vos me hablas de esos detalles en el cuadernillo ¿a qué te referís?*

A: Y es que están esos *detalles estúpidos del autor y del año* y no sé qué otras cosas que te piden en algunas materias y que no es lo que va para el parcial. *No entiendo por qué pierden el tiempo con esas cosas y no con lo que realmente es importante.*

- *E: ¿Y que sería lo realmente importante?*

A: Que te digan hay que estudiar esto para el parcial y listo, de aquí a aquí, y ya... *sin tanta vuelta que tal autor y tal año y tal cosas del autor* en tal año... puros detalles para desaprobarte de los profesores (alumnos 16, G2).

- *E: ¿Qué son esas cositas que incluyen los profes?*

A: Y esas cosas que están de más, que no son como importantes o de vida o muerte y que te hacen enredar más todavía... que eso del autor y no se qué del año de tal autor. Es que sería mejor que nos digan estudia desde aquí hasta aquí que es lo que te tomamos

en el parcial. Y que tanta vuelta con esas *cositas innecesarias...* te la hacen difícil con esos detalles que te preguntan en los parciales, que digas según tal o cual autor tal cosa. No tiene sentido complicarlo todo así... eso es capricho de los profesores.

- *E: Y estos detalles ¿desde cuándo los piden los profesores?*

A: Desde que hemos entrado...nos piden esos *detallecitos* que no hacen falta.

- *E: A ustedes, según tengo entendido, en el Taller de comprensión y producción de textos ¿les han enseñado algo acerca de esto que vos llamás detalles innecesarios?*

A: Si, que veamos quién es el autor y el año y que eso es importante...pero no es importante, es una pérdida de tiempo, lo importante es que digan te tomo de aquí a aquí en el parcial y listo (alumno 13, G2).

Se infiere que los estudiantes perciben como accesorios los elementos que permiten contextualizar un texto. En este caso, el hecho de haber cursado una materia en la que se abordan estos contenidos no parece haber cambiado, a lo largo de un año, la manera en que consideran esta cuestión.

Este grupo de estudiantes (G2), al igual que el anterior, percibe *diferencias entre los textos a principio y a fin de año*. Al iniciarse el año, hablan de fotocopias y, al finalizarlo, de textos. Notan diferencias sobre la dificultad de los textos que componen la bibliografía de las materias, en cuanto a las clases de textos, el tipo discursivo (Ciapuscio, 2012; Padilla, Douglas y López, 2007; 2011) y la cantidad a leer. Al igual que lo indicado por Parodi (2008); Bolívar y Parodi (2015); Parodi (2015), los estudiantes declaran acceder a géneros de tipo didáctico o divulgativo y a prosas altamente especializadas.

Exponen que los textos de asignaturas como Introducción a la Psicología, Problemas Sociológicos en Psicología, resultan los más complejos y extensos. En general, no han leído los textos y, muchas veces en su lugar, apelan a resúmenes hechos por terceros cuya autoría suele resultar desconocida. Además, estiman como innecesarios los elementos que permiten contextualizar lo que se lee. En este caso, se deduce uso de material escasamente contextualizado, así como también, fuentes textuales terciarias (resúmenes hechos por terceros) de autoría desconocida; desde la percepción de los informantes clave, son prácticas lectoras funcionales para esta comunidad disciplinar. Sin embargo, como muchos de ellos han abandonado la carrera podría pensarse que dichas prácticas lectoras no les habrían permitido incluirse de manera efectiva en dichas opciones académicas.

CONCLUSIONES

En este estudio se buscó analizar cómo conciben los estudiantes del primer año de la carrera de Psicología géneros disciplinares y las prácticas lectoras al ingresar y al finalizar el primer año de la carrera. Se encontraron diferencias entre las concepciones de los estudiantes que han obtenido calificaciones medias o altas en los parciales de las materias y los que han obtenidos calificaciones bajas en dichos procesos evaluativos.

Los estudiantes con calificaciones medias y altas, a lo largo de un año lectivo en esta comunidad, habrían logrado construir un conocimiento sobre los géneros disciplinares académicos que constituiría un marco para participar en la comunidad de referencia. Habrían construido conocimientos sobre las características específicas y recurrentes que hacen a los géneros académicos que leen (por ejemplo, las clases de textos que leen, los tipos discursivos, el contar con elementos para contextualizar lo que se lee).

Estos conocimientos se habrían construido con base en aprendizajes desarrollados durante la escolaridad secundaria y aprendizajes realizados en una materia de grado universitario que aborda estas cuestiones en particular. En cambio, los estudiantes con calificaciones bajas, muchas veces no han logrado finalizar el año lectivo y/o han logrado construir conocimientos poco sistematizados sobre los géneros académicos (por ejemplo, reconocen las clases de textos que leen, no han logrado conceptualizar los tipos discursivos, valoran negativamente los elementos que permiten contextualizar lo que se lee).

Los informantes clave poseen cierto conocimiento acerca de las clases de textos que se leen en la universidad y a lo largo de un año lograrán construir conocimientos disciplinares, es decir que los estudiantes con buen desempeño parecen haber ingresado con conocimientos sólidos sobre las clases de textos. En contraste, los estudiantes que han tenido un bajo rendimiento no han logrado construir conocimientos más sistematizados acerca de los géneros textuales que leen a lo largo de este primer año cursado de la carrera.

Los estudiantes con buen rendimiento logran apropiarse de los géneros académicos y pueden participar y permanecer en esta comunidad disciplinar. En cambio, muchos estudiantes con bajo rendimiento han abandonado la carrera. Se reflexiona acerca este descriptor y su incidencia en la conformación identitaria, como lectores académicos en el caso de ambos grupos de estudiantes. Este aspecto puede ser considerado como punto de partida para próximos estudios en esta línea de investigación. Finalmente, por tratarse de un estudio cualitativo, la generalización de sus metodologías, resultados y conclusiones, va asociada a casos que guarden relaciones de similitud, en cuanto al objeto de estudio y sus formas de abordarlo.

REFERENCIAS

- Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Psychology Press.
- Barton, D. & Tusting, K. (eds.). (2005). *Beyond communities of practice: Language power and social context*. Cambridge: University Press.
- Bazerman, C. (1997). Discursively structured activities. *Mind, culture, and activity*, 4(4), 296–308. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404_6
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (vol. 356). Madison: University of Wisconsin Press.
- Blommaert, J., Street, B., Turner, J. & Scott, M. (2007). Academic literacies: what have we achieved and where to from here. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 137–149. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.137>
- Bolívar, A. & Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En E. Lacorte (Ed.) *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 459–476). Nueva York: Routledge.
- Cárdenas, N. y Angulo, F. (2016). Análisis de las Dimensiones de Adaptación, Mejoramiento e Innovación en los Procesos de Aprendizaje Tecnológico. *Cultura Educación y Sociedad* 7(2), 139–149. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409–420.
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. En, Universidad La Rioja, *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Logroño, España.
- Ciapuscio, G. E. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En, M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87–98). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- 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.
- 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.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.
- 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.
- Lea, M. (2005). Communities of practice in Higher Education: useful heuristic or educational model? In: D. Barton and K. Tusting (eds.) *Beyond communities of practice: language power and social context. Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives* (pp. 180–197). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 5–32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Marín, F. (2012). *Investigación científica. Una visión integrada e interdisciplinaria*. Zulia: Ediciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad del Zulia.
- Mena M. & Huneeus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 9–20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2007). *Yo expongo: taller de practicas de comprension y produccion de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2011). *Yo argumento: taller de practicas de comprension y produccion de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
- 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.
- Villalonga, M. & Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515–533. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201610150998>
- Villalonga, M. Padilla, C. & Burín, D. (2014). Comprensión lectora en niños de educación primaria que viven en contextos de pobreza: decodificación, conocimiento léxico e inferencias. *Investigaciones en Psicología*, 19(2), 135–156. <http://hdl.handle.net/11336/43750>