

Escribir en primer año de psicología: disonancia entre perspectivas y prácticas de estudiantes.

Villalonga Penna, María Micaela.

Cita:

Villalonga Penna, María Micaela (2025). *Escribir en primer año de psicología: disonancia entre perspectivas y prácticas de estudiantes. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/732>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/R8N>

ESCRIBIR EN PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA: DISONANCIA ENTRE PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES

Villalonga Penna, María Micaela

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

RESUMEN

En este trabajo caracterizamos las perspectivas de estudiantes del primer año de Psicología sobre la escritura y los informes escritos. Consideramos el entramado que se teje entre las perspectivas sobre la escritura, las prácticas escriturarias y los géneros académicos propios de una comunidad disciplinar en particular -la psicológica-. A nivel metodológico este trabajo se inscribe en el marco de la implementación de un diseño de intervención en una asignatura del primer año de la carrera de Psicología de la UNT, en dos años consecutivos (2023 y 2024). Administramos un cuestionario a 256 estudiantes para indagar las perspectivas escriturarias y analizamos 60 Informes escritos teniendo en cuenta los niveles textuales pragmático, global y local textuales. Los resultados evidenciaron incongruencias entre las perspectivas estudiantiles acerca de la escritura (mayormente las centradas en la función epistémica) y las prácticas escriturarias de los informes (que dan a conocer dificultades en los niveles de análisis antes mencionados). Esto nos lleva a reflexionar sobre la construcción de los instrumentos de recolección de datos y sobre cómo enseñar las convenciones escriturarias académicas en esta comunidad disciplinar.

Palabras clave

Perspectivas - Prácticas - Escritura - Estudiantes

ABSTRACT

WRITING IN PSYCHOLOGY FIRST YEAR: INCONSISTENCES BETWEEN STUDENTS PERSPECTIVES AND PRACTICES

In this paper, we characterize first-year Psychology student's perspectives on writing and written their reports. We consider the interweaving of perspectives on writing, writing practices, and academic genres in a particular disciplinary community—Psychology. At a methodological level, this work is part of the implementation of an intervention design (Kelly, Lesh, & Baek, 2008) in a first-year Psychology course at UNT, in two consecutive years (2023 and 2024). We administered a questionnaire to 256 students to explore their writing perspectives and we analyzed 60 written reports, taking into account pragmatic, global, and local textual levels. Results revealed inconsistencies between students' perspectives on writing (mostly those focused on its epistemic function) and the writing practices of reports (which exposed difficulties at the aforementioned levels of analysis). This leads us to reflect on the data collection instruments

construction and on how to teach academic writing conventions in this disciplinary community.

Keywords

Perspectives - Practices - Writing - Students

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos centramos en caracterizar las perspectivas acerca de la escritura y los informes escritos por estudiantes de una asignatura del primer año de la carrera de Psicología de la UNT en dos períodos diferentes (años lectivos 2023 y 2024). Este trabajo se inscribe en el marco de la implementación de un diseño de intervención (Kelly, Lesh y Baek, 2008) que consta de cuatro ciclos: 1) en el primer ciclo, focalizamos el problema, para lo cual nos basamos en los resultados obtenidos en nuestra investigación doctoral, en el análisis del material bibliográfico de la asignatura y en las evaluaciones de conocimiento sobre géneros académicos y de comprensión lectora realizadas en el grupo de referencia; 2) en el segundo ciclo, elaboramos un plan de acción tomando los resultados de las evaluaciones antes referidas; 3) en el tercero, se pone en marcha el plan de acción o intervención diseñada; 4) en el cuarto, se evalúa la intervención implementada. En esta presentación nos centramos en el tercer y cuarto ciclo. Como parte de la puesta en marcha de la intervención: a) indagamos las perspectivas de los estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología, acerca de la escritura a partir de un cuestionario autoadministrable, b) solicitamos la escritura en pequeños grupos de un Informe con base en la administración de una técnica proyectiva gráfica: el dibujo de la figura humana. Es así que, consideramos el entramado que se teje entre las perspectivas sobre la escritura, las prácticas escriturarias y los géneros académicos propios de una comunidad disciplinar en particular -la psicológica-. Sobre las perspectivas acerca de la escritura, estudios previos dan a conocer que los estudiantes ingresantes en esta carrera declaran que, al escribir, suelen hacerlo de forma inmediata y sin pensar mucho en la estructura del texto y, casi siempre cuando se van agotando las ideas, recién buscan estructurar lo escrito. Además, aunque consideran qué es lo que hay que escribir, tienden a no tener en cuenta otros elementos retóricos del proceso de escritura como quién escribe, para quién se escribe y para qué se escribe (Villalonga Penna, 2022; Villalonga Penna y Padilla, 2024).

Los hallazgos de estos estudios remiten a la distinción teórica entre la función comunicativa de la escritura (la escritura como una práctica que permite la interacción con otros, ya sea para informar, persuadir, entretenerte o expresar emociones y pensamientos) y la función epistémica de la escritura (la escritura como una práctica que ayuda a construir y transformar el conocimiento ya que, al escribir, se organiza el pensamiento, se reflexiona sobre ideas y se desarrollan nuevas formas de comprender) (Cros, 2011).

En este punto, cabe mencionar, que no es lo mismo “decir el conocimiento” que “transformar el conocimiento”. En el primer caso, escribir equivale a localizar en la memoria ideas asociadas al tema sobre el que tiene que escribir en forma automática, es decir, escribir como un proceso automático y elude la necesidad de concientizar y problematizar el saber referente tanto al género como al contenido). En el segundo caso, la escritura es un proceso que realza la aparición de espacios problema en los que el contenido incide en las opciones retóricas del autor y viceversa. Al enfrentarse a determinar qué decir y cómo decirlo, puede conducir al escritor a modificar sus conocimientos iniciales sobre el contenido y sobre el género. El movimiento recursivo y dialéctico que va de un espacio problema relativo al contenido (el qué decir) a otro retórico (el cómo decirlo) promueve la transformación y reorganización del conocimiento de quien escribe (Scardamalia y Bereiter, 1987).

En cuanto a las prácticas escriturarias, tomamos el Informe como género académico de formación y experto (Navarro, 2019). Los primeros, tienen como propósito la construcción, comunicación y la negociación del conocimiento entre los miembros expertos de una comunidad disciplinar. Los segundos, tienen como objetivo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del conocimiento de los miembros recién llegados y menos experimentados de una comunidad disciplinar. Lejos de oponer los géneros expertos a los de formación mantienen relaciones de continuidad y características comunes (Navarro, 2019).

El Informe, adopta diferentes características según la disciplina y el ámbito o contexto de creación y circulación (universitario, científico, profesional) (Parodi, 2015). El informe estará condicionado por el ámbito en el cual se escriba, ya que este determinará la información a presentar y el modo en que se realizará (Dalmagro, 2013).

Además, retomamos la propuesta de análisis de Padilla y Lopez (2019) y de Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011) en torno a tres niveles textuales (nivel pragmático, nivel global y nivel local), que van desde lo más abarcativo o general a lo más específico o particular. Estos niveles son: a) el *nivel pragmático* donde consideramos la intención comunicativa del y el contexto de producción (marco institucional de circulación de los textos, los roles sociales de quienes hacen uso, los canales habituales); b) el *nivel global* que aborda la variedad de formas de organizar la información textual o los distintos modos de estructurar el texto;

y c) el *nivel local* referido a las estrategias discursivas, es decir, los recursos lingüísticos que el escritor prioriza en los diferentes niveles del sistema lingüístico, con el fin de lograr determinados resultados comunicativos.

METODOLOGÍA

A nivel metodológico este trabajo se inscribe en el marco de la implementación de un diseño de intervención (Kelly, Lesh y Baek, 2008) que, como ya se indicara, consta de cuatro ciclos, siendo que en el presente trabajo nos centramos en el tercero y cuarto (puesta en marcha y evaluación de la intervención diseñada) en dos etapas o períodos: la primera, en el año 2023 y, la segunda, en el año 2024. Para ambos períodos, se administró un cuestionario on-line para indagar las perspectivas sobre la escritura a 215 alumnos de la asignatura Psicología del Curso Vital I del primer año de la carrera de Psicología de la UNT. Además, se tomó un corpus de 60 informes escritos por los estudiantes en los dos períodos antes mencionados: 30 del 2023 y 30 del 2024. En este trabajo analizamos el primer borrador presentado por los estudiantes.

La presentación de los Informes se realizaba de manera grupal (grupos de 4 o 5 personas). El trabajo consistió en: a) la administración de la técnica dibujo de la figura humana (DFH) a un niño de 6 años, el análisis del grafismo teniendo en cuenta los aspectos madurativos del grafismo y b) la presentación del Informe correspondiente a la técnica y su análisis.

Para analizar el corpus de textos se tomaron las categorías propuestas por Padilla, Douglas y Lopez (2007 y 2011) y por Padilla y Lopez (2019): nivel pragmático, nivel global y nivel local. Para el nivel global, se consideraron las frecuencias y porcentajes de presencia o ausencia para las categorías partes canónicas del Informe: título, datos de filiación del niño, presentación general del niño, análisis del grafismo, aspectos contratransferenciales, síntesis valorativa y anexo. Para el nivel local, se tuvieron en cuenta categorías generales: estructura gramatical, uso de los signos de puntuación, uso de terminología específica (vocabulario disciplinar), pautas de citación, uso de tiempos verbales, ortografía. Estas categorías contemplaban subcategorías para las cuales se tuvieron en cuenta las frecuencias y porcentajes: estructura gramatical correcta, estructura gramatical incorrecta, uso correcto de los signos de puntuación, uso incorrecto de los signos de puntuación, presencia de terminología específica, ausencia de terminología específica, presencia de terminología coloquial, empleo correcto de pautas de citación (cita indirecta), ausencia de cita, uso del presente, uso del pasado y alternancia entre presente y pasado, sin dificultades ortográficas, con dificultades ortográficas.

Para el procesamiento de datos se apeló tanto para los datos recogidos a partir del cuestionario como para el análisis de los informes a herramientas de estadística descriptiva -frecuencias y porcentajes-.

RESULTADOS

En el período 2023, los estudiantes declararon que al escribir tienden a llenar muchas páginas y cuando las ideas se van agotando recién intentan pensar en cómo organizar o estructurar la información (73,5%), lo cual resulta afín a la literatura consultada (Villalonga Penna, 2022; Villalonga Penna y Padilla, 2024). Esta concepción de escritura se sitúa en la misma línea de aquellas que acentúan la función comunicativa de la escritura (Cros, 2011) o de decir el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1987).

Por su parte, en 2024, indicaron, en gran medida, que escriben porque buscan conocer lo que piensan (54,8%) y que, al escribir, tratan de tener una imagen general del texto y de su estructura, para luego dedicarse a los detalles (40,8%). Esto último no resulta consonante con los estudios indagados (Villalonga Penna, 2022; Villalonga Penna y Padilla, 2024), pero sí con los desarrollos teóricos que indican como función de la escritura la epistémica (Cros, 2011) o de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1987).

Sin embargo, en ambos períodos, las prácticas escriturarias parecen mostrar una situación disonante con estas perspectivas, principalmente con las declaradas en 2024.

En el período 2023, a nivel global, vemos que el primer borrador del Informe contiene mayormente algunas y muchas de las partes canónicas -por ej: el título, los datos de filiación del niño, la presentación del niño y el anexo con el protocolo o DFH- y, en menor medida, todas o ninguna de dichas partes. En 2024, disminuye sensiblemente la cantidad de Informes que incluyen varias partes, se mantiene similar la de los informes que tienen todas y algunas partes y aumenta significativamente la de los informes que no tienen todas las partes canónicas.

A nivel local, en 2023 y en 2024, apreciamos un predominio de la presencia de dificultades en la sintaxis, la ortografía, el empleo de signos de puntuación, el uso del vocabulario disciplinar y en el empleo de pautas de citación.

Sobre la estructura gramatical, en 2024 hay un aumento en la cantidad de informes que presentan menor cantidad de dificultades en relación con el 2023 y, una disminución de los que presentan mayor cantidad de dificultades. Entre 2023 y 2024 se mantuvo relativamente la cantidad de informes con una estructura gramatical correcta resulta similar. Acerca del uso de los signos de puntuación, de un año a otro hay un incremento sensible en la cantidad de dificultades y el uso correcto aumenta levemente. La ausencia de terminología disciplinar específica aumenta de un año a otro y la presencia, se mantiene. Con el empleo de citas indirectas, la ausencia aumenta de un año a otro y el empleo correcto se aumenta levemente. En cuanto al uso de los tiempos verbales, de un año a otro aumenta el uso del presente y la alternancia entre presente y pasado, y disminuye el uso del pasado. Acerca de la ortografía, de un año a otro, hay una disminución en la cantidad de informes sin dificultades y un aumento en la cantidad de informes con dificultades.

Tabla N°1

Estadísticos descriptivos para la inclusión de partes canónicas de los Informes

| Categorías | Año 2023 | | Año 2024 | |
|--|----------|------|----------|------|
| | F | P | F | P |
| Incluye todas las partes canónicas (7/7) | 5 | 16,6 | 2 | 6,6 |
| Incluye varias o muchas partes canónicas (5-6/7) | 10 | 33,3 | 5 | 16,6 |
| Incluye algunas partes canónicas (3-4/7) | 13 | 43,3 | 12 | 40 |
| No incluye las partes canónicas | 2 | 6,66 | 11 | 36,6 |
| Total | 30 | 100 | 30 | 100 |

Tabla N°2

Estadísticos descriptivos para las características de los informes a nivel local

| Items | Categorías | Sub-Categorías | Año 2023 | | Año 2024 | |
|--|--|--|----------|------|----------|------|
| | | | F | P | F | P |
| Estructura gramatical | Estructura gramatical correcta | | 3 | 10 | 4 | 13,3 |
| | | 1-3 dificultades | 13 | 43,3 | 12 | 40 |
| | Estructura gramatical con dificultades | 4-7 dificultades | 10 | 33,3 | 13 | 43,3 |
| | | 8-11 dificultades | 4 | 13,3 | 1 | 3,3 |
| | | 12 o + dificultades | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Uso de signos de puntuación | Uso correcto de signos de puntuación | | 2 | 6,6 | 3 | 10 |
| | | 1-3 dificultades | 11 | 36,6 | 10 | 33,3 |
| | Uso con dificultades de los signos de puntuación | 4-7 dificultades | 13 | 43,3 | 14 | 46,6 |
| | | 8-11 dificultades | 2 | 6,6 | 3 | 10 |
| | | 12 o + dificultades | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Uso de terminología específica (vocabulario disciplinar) | Ausencia de terminología específica | 0 términos | 10 | 33,3 | 12 | 40 |
| | | 1-3 términos | 13 | 43,3 | 14 | 46,6 |
| | Presencia de terminología específica | 4 o + términos | 7 | 23,3 | 4 | 13,3 |
| Pautas de citación | Empleo correcto de citas textuales indirectas | | 9 | 30 | 11 | 36,6 |
| | | Ausencia de citas textuales indirectas | 21 | 70 | 19 | 63,3 |
| Uso de tiempos verbales | Uso del presente | | 10 | 33,3 | 11 | 36,6 |
| | Uso del pasado | | 11 | 36,6 | 7 | 23,3 |
| | Alternancia entre pasado y presente | | 9 | 30 | 13 | 43,3 |
| Ortografía | Sin dificultades en la ortografía | | 12 | 40 | 10 | 33,3 |
| | | 1-3 dificultades | 11 | 36,6 | 13 | 43,3 |
| | | 4-7 dificultades | 7 | 23,3 | 4 | 13,3 |
| | Con dificultades en la ortografía | 8-11 dificultades | 0 | 0 | 3 | 10 |
| | | 12 o + dificultades | 0 | 0 | 0 | 0 |

Estos resultados, en conjunto, nos muestran que los ingresantes de dos períodos diferentes presentan dificultades para escribir este género de formación disciplinar a nivel global y local. En relación con esto, podemos decir que, a nivel pragmático, en ambos períodos, los estudiantes parecerían no haber comprendido que en el contexto académico de referencia el género solicitado debe ajustarse a ciertas convenciones. Esto parece resultar disonante con las perspectivas estudiantiles acerca de la función de la escritura en la universidad, declaradas en el 2024, las cuales ponen el acento en la función epistémica de la escritura.

CONCLUSIONES

En este trabajo buscamos describir las perspectivas y prácticas escriturarias de estudiantes del primer año de Psicología, en relación con un género en particular -el Informe- y en dos períodos consecutivos -años 2023 y 2024-. Encontramos una primera incongruencia entre las perspectivas sobre la escritura declaradas de un año al otro: las de 2023 tenderían a una práctica escrituraria centrada en la transmisión o comunicación de lo que se piensa y, las de 2024, a una práctica escrituraria epistémica o de transformación del conocimiento.

Una segunda incongruencia se aprecia entre las perspectivas acerca de la escritura declaradas en 2024 -las predominantemente epistémicas- y las características de los Informes escritos que evidencian dificultades a nivel pragmático, global y local, que darían cuenta de que el proceso de escritura no posibilitaría a los estudiantes transmitir o comunicar lo que piensan y adecuar lo escrito a las convenciones de la comunidad disciplinar de referencia. El proceso escriturario tampoco permitiría con base en lectura y relecturas de lo escrito reflexionar y generar diferentes interpretaciones de las originales. En este punto, cabe señalar que las características de los informes del año 2023 parecen mantener cierta relación con las perspectivas sobre la escritura.

Estos hallazgos nos llevan a reflexionar sobre una serie de cuestiones que se entraman entre sí. Las discrepancias entre las perspectivas y prácticas escriturarias nos remiten a la necesidad de: a) profundizar la indagación sobre qué creen los estudiantes que es escribir para conocer lo que se piensa y escribir teniendo en cuenta la estructura textual y los detalles, a fin de desambiguar si realmente hacen referencia a la función epistémica de la escritura; b) profundizar el tipo de intervenciones que redundarían en mejores aprendizajes del género académico Informe en los tres niveles de análisis textual -a nivel pragmático, global y local-.

Creemos que esta disonancia podría relacionarse, por una parte, con lo que en la literatura de especialidad se conceptualiza como la brecha entre las prácticas letradas del secundario y las de la universidad: los estudiantes tendrían un conocimiento parcial e inestable acerca de las convenciones escriturarias académicas y disciplinares construidas en la primera parte del año

académico, e intentarían responder a las demandas escriturarias desde estos saberes y los que poseen del nivel educativo anterior. Por la otra, tal vez estén respondiendo intuyendo lo que el docente quisiera y desde una concepción sobre "lo que es ser un buen alumno". Esto nos convoca a revisar la construcción del instrumento de recolección de datos sobre perspectivas acerca de la lectura y escritura.

Finalmente, siguiendo a Lillis (2003) consideramos que la escritura no es una habilidad generalizable que, una vez aprendida, permitiría construir toda clase de textos en diversos contextos. Creemos, más bien, que sería necesario que los docentes explicitemos qué esperamos de los estudiantes como escritores y enseñemos cómo escribir en el marco de nuestra disciplina a fin de que la escritura no se convierta, al decir de la citada autora (Lillis, 2003) en una práctica del misterio.

BIBLIOGRAFÍA

- Cros, F. (2011). *Pourquoi l"écriture est-elle nécessaire aux enseignants ? Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 10, 1-5.
- Dalmagro, M. C. (2013). *Cuando de textos científicos se trata...Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Editorial Comunicarte.
- 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* [Manual de métodos de investigación de diseño en educación. Innovaciones en el aprendizaje y enseñanza en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas]. Rutledge (NY).
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35 (2). 1-32. <https://www.scielo.br/pdf/delta/v35n2/1678-460X-delta-35-02-e2019350201.pdf>
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2007). Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos. Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2011). Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Comunicarte.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista signos*, 52 (100). 330-356. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15 (58). 43-64.
- Villalonga Penna, M. M. (2021, 24 al 26 de noviembre). Escribir en el primer año de Psicología. Aproximaciones a las perspectivas estudiantiles [Presentación de escrito en las Memorias]. 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/ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Villalonga Penna, M. M. (2022, 23 al 25 de noviembre). Escribir sobre un tema de manera profusa u organizada: perspectivas sobre la escritura de estudiantes de Psicología [Presentación de escrito en Memorias]. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIX Jornadas de Investigación, XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, IV Encuentro de Musicoterapia/ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.