

Las concepciones de los docentes de psicología acerca de la función de la lectura y escritura académica.

Alcover, Silvina Mariela, Curone, Gladys, Gestal, Leandro,
Mayol, Juan De La Cruz, Martínez Frontera, Laura Celia y
Colombo, María Elena.

Cita:

Alcover, Silvina Mariela, Curone, Gladys, Gestal, Leandro, Mayol, Juan De La Cruz, Martínez Frontera, Laura Celia y Colombo, María Elena (2015). *Las concepciones de los docentes de psicología acerca de la función de la lectura y escritura académica. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/417>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/Zfu>

LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE PSICOLOGÍA ACERCA DE LA FUNCIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

Alcover, Silvina Mariela; Curone, Gladys; Gestal, Leandro; Mayol, Juan De La Cruz; Martínez Frontera, Laura Celia; Colombo, María Elena
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo corresponde al cumplimiento del primer objetivo del proyecto de investigación "Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales" (Código SIGEVA 20020130100253BA). Para ello se indagó la concepción que tienen los docentes de psicología del C.B.C. de U.B.A. respecto de la función que cumple la lectura y escritura en la Universidad. Se realizó un estudio descriptivo a partir de un cuestionario semi-estructurado y auto-administrado que exploró importancia y usos de la escritura en la materia. A partir de la categorización de las respuestas se puede inferir que los docentes suponen que la escritura y lectura en la Universidad por parte de los alumnos sirve sólo para la transmisión de conocimientos, ya que sólo una tercera parte de los mismos cree que la escritura cumple la función de promover el pensamiento reflexivo. A partir del análisis de esta información preliminar, resultaría importante concientizar a los docentes sobre su función de agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura académica en la dirección de la postura epistémica del conocimiento disciplinar.

Palabras clave

Escritura académica, Argumentación, Recursos colaborativos virtuales, Docentes

ABSTRACT

PSYCHOLOGY TEACHER'S CONCEPTIONS OF ACADEMIC READING AND WRITING

This paper corresponds to the achievement of the first objective within the research project: "Collaborated argumentation in academic reading and writing for the promotion of an epistemic attitude towards disciplinary knowledge, in a pedagogical-didactic device that articulates presential and non-presential instruction, and collaborative online resources. (SIGEVA Code 20020130100253BA). In order to do that, psychology teachers' conceptions of academic reading and writing were inquired in CBC-UBA. A descriptive study was done from a semi structured and self administered questionnaire that explored the importance and uses of writing within the subject. After categorizing the answers, it could be inferred that teachers suppose writing and reading at university only helps students to transmit knowledges, because just a third part believes that writing promotes reflexive thinking. From the analysis of this preliminary information, it would be important to increase teacher's awareness of their role as mediators on the promotion of academic reading and writing skills, involving an epistemic attitude towards disciplinary knowledge.

Key words

Academic writing, Argumentation, Collaborative online resources, Teachers

Introducción: El presente trabajo corresponde al cumplimiento del primer objetivo del proyecto de investigación: "Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales"[1]. El interrogante planteado es ¿Qué concepción tienen los docentes de psicología del C.B.C. respecto de la función que cumple la lectura y escritura en la Universidad? Se quiso conocer dicha concepción y como trabajo posterior también se busca conocer la concepción que tienen los estudiantes ingresantes a la Universidad. La finalidad de esta búsqueda es poder trabajar luego - por medio de un grupo de discusión - con los docentes a cargo de la asignatura Psicología del C.B.C. de la UBA en el desarrollo de la toma de conciencia de sus concepciones, con el fin de poder reestructurarlas hacia una práctica docente que propicie una enseñanza basada en la promoción de un pensamiento reflexivo y crítico.

El fundamento general del proyecto considera que el alumno universitario debe desarrollar habilidades específicas de lectura y escritura del ámbito académico, en especial argumentativas, que le permitan generar una actitud epistémica de los conocimientos disciplinares. Para favorecer el desarrollo de estas habilidades es preciso, entonces, cambiar la concepción de los docentes y estudiantes respecto de la función del instrumento de la lectura y escritura. Se busca producir un giro de la práctica docente centrada en la reproducción de los textos y la memorización hacia una práctica centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento, es decir, una actitud epistémica de los saberes donde los textos operen como instrumentos mediadores al servicio de producción del pensamiento superior; esto implica un dominio de los artefactos culturales simbólicos y de las interrelaciones funcionales que implican la toma de conciencia de la propia actividad cognitiva (Björk & Rasanen, 1997, 2003; Bruner, 1991; Carlino, 2013; Cassany, 2000, 2003, 2006, 2011; Ligni Molano y López, 2006; Valsiner, 1998; Vigotsky, 1991, 1995). El enfoque constructivista Histórico Cultural que se adopta (Vigotsky, 1991, 1995; Engeström, 1987, 1992, 1994, 2001; Engeström & Sannino, 2012;) sostiene que los alumnos deben involucrarse desde el comienzo de la vida universitaria en la lectura y escritura académica como parte de sus prácticas cotidianas en la nueva comunidad letrada. La actividad de enseñanza y de aprendizaje puede favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos, un pensamiento reflexivo, crítico y superior, si se organizan prácticas

académicas que tiendan a ese fin. Para esto es necesario que el docente opere como un mediador que promueva los procesos de discusión, confrontación de ideas, argumentación de las mismas y también la elaboración de síntesis (Björk & Raisanen, 1997, 2003; Cassany, 1996, 2000, 2003, 2006, 2011; Cassany y Morales, 2008; Colombo, 2010). Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son procesos entrelazados que deben abordarse de manera conjunta analizando sus objetivos e intenciones. Por esto es necesario conocer las concepciones de partida respecto de las prácticas de lectura y escritura de los alumnos y aquellas que promueven los docentes, como también las concepciones de ambos respecto de la función de la lectura y la escritura en el contexto académico. Ellos forman parte de un sistema dinámico en evolución y por esto es necesario no sólo conocer la meta: promoción de habilidades de lectura y escritura argumentativa académica para el desarrollo de una perspectiva epistémica del conocimiento disciplinar, sino también las concepciones de alumnos y docentes respecto de dicha práctica y su posible condición de obstáculo. Así, resulta de suma importancia concientizar a los docentes sobre su función de agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura y escritura argumentativa académica en la dirección de la comprensión creativa y por lo tanto epistémica del conocimiento disciplinar.

En la búsqueda de lograr estas metas, el proyecto general se propone diseñar un dispositivo pedagógico-didáctico que utilice la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar, con la inclusión de recursos colaborativos de una plataforma Moodle provista por C.I.T.E.P. (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA); y a continuación poner a prueba el dispositivo para poder evaluar si hubo desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y si hubo también desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas.

Metodología:

Participantes: todos los docentes de la asignatura Psicología del C.B.C. de UBA.

Se realizó un estudio descriptivo para conocer la concepción que tienen los docentes respecto de la función que cumple la lectura y escritura en la Universidad. Para ello se diseñó un cuestionario semi-estructurado que considera las siguientes áreas temáticas de exploración: importancia y usos de la escritura en la materia, guía que ofrece el docente para la escritura de textos, tipos textuales que se trabajan, logros que esperan los docentes con las actividades de escritura que proponen, criterios de evaluación de los trabajos de escritura, orientación que da para la elaboración de los trabajos escritos, comentarios que consigna cuando evalúa los trabajos escritos. A continuación se ofrece el instrumento diseñado: Instrumento: el mismo consta de cinco preguntas abiertas. En la pregunta cinco hay sub-ítems de respuesta cerrada. Las preguntas se generaron en el equipo de investigación para establecer las dimensiones básicas del análisis descripto, a partir de los sondeos previos y de los resultados de las anteriores investigaciones del equipo dentro de esta área de problemas. Las preguntas son: 1) ¿Qué actividades didácticas ha propuesto a sus alumnos este cuatrimestre?; 2) ¿Qué función cumple escribir en la Universidad?; 3) ¿Qué función cumple la lectura de textos universitarios?; 4) ¿Qué tipos/géneros textuales leen sus alumnos en esta asignatura?; 5) Si pidió algún trabajo de escritura en el cuatrimestre en esta asignatura marque con una cruz lo que considere: a.1) ¿Brindó algún tipo de orientación para la realización de los trabajos escritos? (respuesta cerrada con cinco opciones que van desde Nunca hasta Siempre),

a.2) En caso de haberlo hecho, ¿puede describir cómo realizó dicha orientación?, b.1) ¿Los trabajos escritos fueron revisados por Ud.? (respuesta cerrada si/no), b.2) En caso de haberlo hecho, ¿Puede describir cómo realizó dicha revisión?, c) ¿Realizó comentarios sobre cada trabajo escrito? (respuesta cerrada si/no), d) Si realizó actividades de escritura, ¿cuál fue el propósito de la misma?, e) Si realizó actividades de escritura, ¿qué criterios de evaluación utilizó para las mismas?

En relación con las categorías que agrupan los resultados o respuestas como porcentajes, hubo un trabajo en plenario del equipo, que consistió en la discusión conjunta y crítica de las categorías adonde se asimilan las respuestas de cada uno de los docentes. La forma en que se generaron fue la siguiente: a partir de la propuesta fundamentada en un criterio de agrupamiento lógico (teniendo en cuenta nuestros objetivos investigativos) por parte de los diferentes integrantes en el equipo, fueron quedando las categorías cuya argumentación lograba convencer al resto del equipo. En las situaciones en donde la confrontación entre dos formas de agrupar o categorizar las respuestas no se resolvían por la argumentación, se buscaba colectivamente la “dialección” de las dos categorías propuestas en una nueva que resultase integradora o superadora.

Resultados:

Participantes: 16 docentes.

1) el 33% de los docentes *solicitó* actividades didácticas de escritura durante el último cuatrimestre (2014) de cursada de la asignatura Psicología del C.B.C., el resto solicitó actividades diversas, pero de otro tipo.

2) El 67% de los docentes cree que la *escritura* en la Universidad cumple una función de transmisión de conocimientos; el 33% cree que favorece la emergencia del pensamiento reflexivo.

3) El 100% de los docentes cree que la *lectura* de los textos universitarios permite el acceso al conocimiento de manera reproductiva, es decir, solo sirve para adquirir la información relevante para la asignatura.

4) Las respuestas acerca de los *tipos/géneros textuales* que creen que leen sus alumnos en esta asignatura fueron muy diversas, confusas e inespecíficas, no pudimos establecer categorías significativas.

5) a.1.- En el caso de haber *pedido algún tipo de trabajo escrito* por parte de sus alumnos, el 44% de los docentes siempre brindó algún tipo de orientación para su realización, el 37% casi siempre, mientras que el 19% nunca.

5) a.2.- Con respecto al *tipo de orientación brindada*, 37% de los docentes brindó orientaciones mediante la modalidad oral, el 13% de los docentes mediante la combinación de una modalidad escrita-oral, el 31% dio orientaciones de forma oral inespecífica (en general) y el 19% de los docentes no contestó a dicho ítem.

5) b.1.- El 75% de los docentes *revisaron los trabajos escritos* realizados por los alumnos, el 12,5% no los revisaron, mientras que el 12,5% restante no contestó a dicho ítem.

5) b.2.- Con respecto a qué *tipo de evaluación* realizó acerca de los trabajos escritos, el 42% de los docentes realizó una devolución grupal oral, el 6% realizó una devolución grupal escrita, el 17% respondió de manera inespecífica, y 35% no completó dicho ítem.

5) c.- El 81% de los docentes *hizo comentarios* sobre cada trabajo escrito, mientras que el 6% no lo hizo; y el 13% no contestó a dicho ítem

5) d.- Con respecto a cuál fue el *propósito de las actividades de escritura*, el 25% de los docentes lo hizo para promover la escritura académica, el 18% para establecer una relación entre la habilidad argumentativa y el conocimiento disciplinar, el 12% para promover

el conocimiento disciplinar solamente, el 6% para promover la lectura previa a la clase, en el 6% para la comprensión lectora y el 25% restante de docentes no contestó dicho ítem.

Análisis de la información recogida.

A partir de la categorización de las respuestas del cuestionario auto administrado a los docentes de la materia Psicología del C.B.C. se puede inferir que todos solicitaron actividades didácticas a sus alumnos durante la cursada, pero sólo un tercio de ellos lo hace requiriendo escritura académica. Esto puede interpretarse de modo preliminar como positivo, en la medida que no se les pidió explícitamente que incluyan este tipo de actividades, más allá de las que aparecen en la plataforma del C.I.T.E.P. (Cabe indicar que esta plataforma sirve de “prótesis” o artefacto mediador en el acompañamiento del alumno durante la cursada, presentando el contenido del currículum de la asignatura organizado, acompañado de material anexo, guías y actividades prácticas). En el caso de solicitar trabajos de escritura académica a los alumnos, la mayoría de los docentes brinda siempre, o casi siempre, orientaciones para su realización y la forma de realizar dichas orientaciones es oral. Este es otro dato clave en la medida que esta práctica es importante para la promoción de pensamiento crítico. El acompañamiento resulta fundamental en esta actividad, dado que los novatos no suelen tener esta capacidad al salir de la escuela secundaria. Además, los trabajos escritos de los alumnos fueron revisados por los docentes, aunque no especificaron de qué manera lo realizan.

El propósito de las actividades de escritura para los docentes es promover - para una cuarta parte de los docentes - el desarrollo de la escritura académica, este es una concepción significativa, no habiendo - como se adelantó más arriba - una consigna explícita de la cátedra en ese sentido. En un segundo lugar quedó la intención de establecer relaciones entre la habilidad argumentativa y el conocimiento disciplinar, lo cual también se orienta coincidentemente con los objetivos de la investigación, porque la posición enunciativa argumental supone el formato esperable en el pensamiento crítico o superior. En tercer lugar se ubicaron las respuestas que declaraban promover el propio conocimiento disciplinar, una suerte de “escribir para comprender”, a lo cual podría sumarse las respuestas que apuntan a la comprensión lectora (del currículum), y por último quedó una respuesta referida a la lectura previa a la clase.

Un poco más preocupante puede entenderse la concepción de los docentes que creen que la escritura y la lectura en la Universidad por parte de los alumnos sirve sólo para la transmisión de conocimientos, ya que sólo una tercera parte de los mismos cree que la escritura cumple la función de promover el pensamiento reflexivo. Además, puede sospecharse que los docentes parecen no tener una diferenciación clara y precisa referida a los tipos/géneros de textos que creen que leen los alumnos, sus respuestas tendieron a confundir, por ejemplo, los tipos textuales con ejemplares de un género particular.

Pudimos inferir también que la concepción que tienen acerca de la función de la lectura académica es fundamentalmente la transmisión de información; mientras que la concepción acerca de la escritura académica es más alentadora, ya que una tercera parte aludió a la promoción de un pensamiento reflexivo, además de la mera transmisión de conocimientos.

Consideraciones finales:

A partir del análisis de esta información preliminar, resultaría de suma importancia concientizar a los docentes sobre su función de agentes mediadores para la promoción de habilidades de lectura

y escritura académica en la dirección de la postura epistémica del conocimiento disciplinar. Porque para lograr un pensamiento reflexivo, crítico y superior por parte de los alumnos debemos organizar prácticas académicas que tiendan a ese fin.

El desarrollo de la toma de conciencia de las propias concepciones de los docentes acerca de la lectura y la escritura académica se realizará mediante un dispositivo colectivo de grupo focalizado de discusión y reflexión, lo que permitiría reestructurar dichas concepciones hacia una práctica docente que propicie una enseñanza basada en la promoción de una actividad centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento superior. Para favorecer el desarrollo de estas habilidades es preciso cambiar la concepción del instrumento de la lectura y la escritura, desde una práctica centrada en la memorización, hacia una práctica centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento.

Luego de conocer las concepciones de los estudiantes acerca de la lectura y escritura académica y detectar si hay o no diferencias entre dichas concepciones y las de los docentes diseñaremos la propuesta didáctica del dispositivo pedagógico, que utilice la lectura y la escritura académica argumentativa colaborativa para el desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar, mediante recursos colaborativos de una plataforma Moodle provista por C.I.T.E.P. (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de UBA)

NOTA

[i] Proyecto de investigación trienal 2014 -2017. UBACyT. Código 20020130100253BA. Directora Dra. María Elena Colombo.

BIBLIOGRAFÍA

- Björk, L. & Raisanen, Ch. (1997). *Academic Writing. A University Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers The Netherlands. (Citado en Ligni Molano & López, 2006).
- Björk, L. & Raisanen, Ch. (2003). *Teaching Academic Writing In European Higher Education*.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En México: RMIE, 2013, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoria*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Extraído 20-07-2013 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf
- Cassany, D. (1996) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Aprendizaje cooperativo para ELE. Difusión e International House Barcelona*. Extraído 12-07-2013 de http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf
- Cassany, D. (2011). *Taller de escritura. Propuestas y reflexiones*. 10-06-2013 <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31>
- Colombo, M. E. (2010) Tesis doctoral *La Interacción Humana Mediada por Computadoras. CMC y Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria*. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Defensa de tesis doctoral: 30-09-2010. Calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2012) ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding; an activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1992). *Activity theory and individual and social transformation*. En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R., *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change*. Geneva: ILO.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ligni Molano, B. y López, G. S. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje* 35 (1), 119-146.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comp.): *Handbook of child Psychology*. NY: J. Willey & Sons. Cap. 4. (pp. 189-232).
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III.