

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2011.

Lectura y escritura académica en los inicios de la carrera de psicología.

Talak, Ana María, Malagrina, Julieta Karen y
Del Cueto, Julio.

Cita:

Talak, Ana María, Malagrina, Julieta Karen y Del Cueto, Julio (2011).
Lectura y escritura académica en los inicios de la carrera de psicología.
III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en
Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de
Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/531>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/Tne>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS INICIOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Talak, Ana María; Malagrina, Julieta Karen; Del Cueto, Julio
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene dos objetivos principales: 1) informar los dispositivos que se han implementado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en dos materias anuales de 1º y 2º años, *Psicología I* y *Psicología II*, a fin trabajar estratégicamente el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas, y otros aspectos que hacen a la construcción del estudiante universitario y a la reflexión sobre el rol del docente universitario; y 2) presentar los primeros resultados y las conclusiones obtenidas a partir de ellos, teniendo en cuenta cambios registrados en los docentes y en los alumnos. La elaboración del mencionado dispositivo ha partido de diversas cuestiones, principalmente: 1) el problema de cómo lograr políticas educativas que favorezcan la democratización y la inclusión, y que no se conviertan en reproductoras de las desigualdades económicas, sociales y políticas que caracterizan la situación de los alumnos ingresantes en las universidades públicas; y 2) el lugar que ocupan las materias mencionadas en el plan de estudio, en el comienzo de la carrera, y en las perspectivas teóricas y ético-políticas que estas promueven.

Palabras clave

Alfabetización académica Psicología Inclusión

ABSTRACT

ACADEMIC WRITING AND READING AT THE BEGINNINGS OF PSYCHOLOGY DEGREE

The main objectives of this work are: 1) to inform the devices implemented at Psychology Faculty in the National University of La Plata, in two annual courses, *Psychology I* and *Psychology II*, in order to work with the development of academic writing and reading skills; and 2) to show the first results and conclusions about changes in students and in teachers. The elaboration of the device has principally considered these questions: 1) the problem of how educational politics can promote democratization and inclusion, without reproducing economical, social and political inequalities; and 2) the place of both courses inside the degree plan, at the beginnings of the psychology degree, and from the theoretical, ethical, and political frame of both courses.

Key words

Academic alphabetization Psychology Inclusion

1. Introducción

El presente trabajo tiene dos objetivos principales: 1) informar los dispositivos que se han implementado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en dos materias anuales de 1º y 2º años, *Psicología I* y *Psicología II*, a fin trabajar estratégicamente el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas, y otros aspectos que hacen a la construcción del estudiante universitario y a la reflexión sobre el rol del docente universitario; y 2) presentar los primeros resultados y las conclusiones obtenidas a partir de ellos.

La elaboración del mencionado dispositivo ha partido de diversas cuestiones que han llevado a la necesidad de buscar formas de revisar las prácticas de enseñanza universitaria, la formación del psicólogo en la Argentina a principios del siglo XXI y el papel que cumplen materias disciplinares específicas en el comienzo de esta formación de grado. Entre las cuestiones mencionadas, se han tenido en cuenta principalmente las siguientes: 1) el contexto de la educación superior en la Argentina en los últimos años; 2) el problema de cómo lograr políticas educativas que favorezcan la democratización y la inclusión, y que no se conviertan en reproductoras de las desigualdades económicas, sociales y políticas que caracterizan la situación de los alumnos ingresantes en las universidades públicas; 3) el impacto de la creación de la Facultad de Psicología en la UNLP, a mediados de 2006, y su especificidad institucional en los proyectos que se están implementando; y 4) el lugar que ocupan las materias mencionadas en el plan de estudio, en el comienzo de la carrera, y en las perspectivas teóricas y ético-políticas que estas promueven. Los resultados y las conclusiones tienen en cuenta tanto los cambios detectados en la formación de los alumnos como las modificaciones detectadas en el rol docente de quienes enseñan en estas materias.

2. Los problemas y el contexto de la educación superior en la Argentina.

Frente a la pregunta acerca de quiénes acceden y tienen más probabilidad de terminar estudios universitarios en la Argentina, Susana Torrado (2007) ha mostrado que en general son los hijos de profesionales quienes acceden y tienen más probabilidad de graduarse. El problema de la reproducción social universitaria, entonces, tiene que ver con el problema de la exclusión de los argentinos más pobres del circuito formal de educación y trabajo, y depende fundamentalmente del proyecto político y económico del país. Marcela Mollis (2007) ha

señalado, en un estudio que analiza las políticas de educación superior implementadas desde 1995 hasta 2007, que la Argentina invierte menos de su PBI que otros países vecinos, como Brasil y Chile, y menos que el promedio para los países de América Latina. La inversión en investigación y desarrollo, además, es menor en la actualidad que en la década del 80. Las cifras representan el abandono del Estado y del sector privado de las actividades de investigación básica y aplicada. Señala Marcela Mollis que la desinversión universitaria forma parte un mandato globalizador, por el cual la producción del conocimiento innovador quedaría en manos de los países altamente industrializados, los países del Norte, y los países periféricos se encargarían de entrenar recursos humanos (Mollis, 2007: 71).

La educación superior en la Argentina ofrece una variedad de instituciones, de diversa calidad y misiones específicas, en un sistema fragmentado, que no ha articulado todavía, por ejemplo, la formación universitaria y no universitaria, y no ha reciclado las ofertas educativas ya instaladas. Sin embargo, el problema no es la diversidad, ni la pasividad en sí misma, sino la falta de articulación entre los diferentes circuitos, y la falta de "rutas de formación" postsecundarias, alternativas a la universidad. Si bien el Estado ha venido ausentándose cada vez más en la regulación de los intereses públicos, y se expande la oferta de instituciones privadas, la mayor concentración de la matrícula se sigue produciendo en el nivel universitario público. Por otro lado, si bien el acceso universal a la educación universitaria es, en la práctica, complementado con cursos introductorios, tutorías, etc., estos no se muestran lo suficientemente efectivos como para evitar el desgranamiento de los jóvenes provenientes de los estratos más desfavorecidos de la sociedad.

Este panorama global exige por un lado, abordar las cuestiones políticas en conjunción con las cuestiones pedagógicas e históricas, para replantear los grandes ejes de esta situación, pero por el otro, debe articularse con los problemas locales y específicos de cada universidad, facultad o carrera.

3. La enseñanza de la Psicología en la Universidad Nacional de La Plata.

En el caso que nos ocupa, un aspecto institucional de gran relevancia ha sido la creación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en agosto de 2006. Anteriormente, las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología pertenecían a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, junto con otras veintinueve carreras más. Esta nueva etapa como Facultad se inició con la sustanciación de Concursos Docentes y la renovación de Programas de contenidos como fue el caso de las materias anuales *Psicología I* y *Psicología II*, que se cursan en 1º y 2º años, respectivamente.

Durante los años 2008 y 2009, distintas cátedras de los dos primeros años de la carrera, compartimos nuestra inquietud por la situación inicial de los ingresantes. Las di-

ficultades en las habilidades de comprensión lectora, de vocabulario y de escritura, de los estudiantes, se sumaban a las dificultades específicas relacionadas con la enseñanza de los contenidos y las metodologías propias de la disciplina, y por último con una situación coyuntural desalentadora en las materias *Psicología I* y *Psicología II*: la escasez de cargos docentes, la masividad de la matrícula y espacios áulicos poco adecuados (por ejemplo, las comisiones de trabajos prácticos de estas asignaturas cuentan con un promedio de 70 y 60 alumnos respectivamente). Preocupados también por los problemas de la deserción y el desgranamiento de la matrícula, los docentes de las cátedras de los dos primeros años intentamos construir un espacio para compartir las estrategias que estábamos implementando así como los resultados limitados que con ellas obteníamos.

Desde las cátedras de *Psicología I* y *Psicología II*, comenzamos a trabajar en una doble dirección: por el lado de las perspectivas teóricas y las prácticas de la psicología, resaltando su dimensión histórica y política (Talak, 2009), y por el lado de la enseñanza, trabajando sistemáticamente las habilidades de lectura y escritura académicas. Consideramos que el ingreso a la Universidad plantea la necesidad de una reorganización educativa que consiste en favorecer la contextualización de problemas dentro de una tradición de investigación en ciencias humanas e identificar un discurso propio de la producción de esas ideas determinadas. Los saberes psicológicos se hallan -como en toda ciencia- entramados en una lógica de prácticas institucionales. Los ingresantes a la Universidad descubren que no saben cómo estudiar esos nuevos textos académicos provistos de cruces de voces y de polémicas entre autores. Por lo tanto, el docente de primer año tiene que introducir a sus alumnos a una cultura disciplinar particular cuyas prácticas y usos difieren de otras ciencias. Nos propusimos explícitamente orientar el rol docente en ambas materias hacia la reconstrucción de los supuestos que los textos académicos dan por sentado que el lector comprenderá (Carlino, 2005).

Por otro lado, pensamos que los logros no dependen del esfuerzo individual sino de acciones compartidas entre docentes y alumnos. Cuando el docente se posiciona ayudando a los alumnos a diferenciar los contextos en que se aplican las ideas específicas, puede favorecer un cambio conceptual que dé cuenta del contexto particular de los conceptos sobre lo humano (Schnotz-Preub, 2006).

Desde el año 2007 comenzamos a implementar en las mencionadas cátedras acciones didácticas concretas tendientes a relevar la relación de los estudiantes con su producción escrita, dada la dificultad manifiesta para escribir fundamentando las ideas y jerarquizando conceptos claves que presentaban gran parte de los estudiantes. En las clases de Trabajos Prácticos, comenzamos progresivamente a analizar la bibliografía a través de actividades de lectura y escritura que inscribían a los autores en un contexto investigativo particular, en diálogo con otros autores y con problemas específicos entra-

mados en un contexto socio-histórico determinado. Conjuntamente con el abordaje de la perspectiva histórica de los temas, se buscó promover y fortalecer las habilidades de lectura y escritura académicas desde la especificidad de los contenidos, metodologías y prácticas de la disciplina psicológica. En los teóricos y horarios de consulta se implementaron acciones de tutoría para orientar la escritura de una monografía, durante la última parte del año, a los alumnos que aspiraban a la Promoción sin Examen Final.

Ambas cátedras comenzamos a implementar durante el año 2010 un Proyecto de Investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP, titulado *La lectura y la escritura académicas en los primeros años de la carrera de Psicología de la UNLP. Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes*. El proyecto busca promover en los alumnos una forma de leer y de escribir con función epistémica, que incluya acciones de planificación, organización, estructuración y revisión.

La prioridad dada a este tema en ambas cátedras se debe, además, a la necesidad de implementar acciones que no reproduzcan la inequidad que se manifiesta en la situación de alumnos que han cursado sus estudios secundarios en escuelas de muy diferentes niveles de exigencia. Sostenemos como hipótesis que los alumnos que ingresan con carencias básicas en lectura y escritura, difícilmente pueden sobrellevar el primer año de la carrera, no obstante su ingreso sin examen. Convencidos de que la lectura y la escritura constituyen instrumentos privilegiados para asimilar, elaborar y apropiarse de las nociones propias de un dominio de conocimiento (Carlino, 2004), nos propusimos trabajar sistemáticamente sobre las habilidades de lectura y escritura académicas, las que, junto con la perspectiva metodológica y teórica de las mismas materias, podrían actuar como puente para introducir a los alumnos en la universidad, y en las especificidades de la cultura disciplinar de la psicología, a través del trabajo explícito de las herramientas conceptuales y metodológicas para tal fin.

Por otro lado, como sostiene Carlino (2004), enseñar una asignatura no se limita a transmitir contenidos sino que también incluye enseñar a aprenderla. En este sentido, es necesario promover en los estudiantes estrategias de aprendizaje autónomas que les permitan adquirir los contenidos por su cuenta. Fortalecer las habilidades de lectura y escritura académicas dentro de un dominio disciplinar constituye una forma privilegiada de “enseñar a aprender”.

El proyecto pedagógico entonces se articuló con un proyecto de investigación que busca medir el impacto de las intervenciones diseñadas en el desempeño académico de los estudiantes.

4. Dispositivo de investigación implementado.

Cada docente que integra la investigación tiene dos comisiones de trabajos prácticos a cargo, en una de ellas se realiza una práctica de enseñanza como se venía haciendo en los años anteriores (que podríamos llamar “tradicional”) y en la otra se aplicaron sistemáticamente

actividades diseñadas para la participación grupal e individual en tareas de escritura y lectura con los materiales específicos de la asignatura.

Los dispositivos se estructuraron en un orden de complejidad creciente en el dictado de las dos asignaturas para favorecer el acceso paulatino a herramientas propias de la comunidad académica. En este sentido, las actividades de escritura diagramadas apuntaron a favorecer la comprensión de textos a partir de la identificación de elementos paratextuales, la consideración del contexto sociohistórico de producción del texto, la identificación del género discursivo y de secuencias textuales, el armado de preguntas por parte del docente y de los mismos estudiantes y la planificación de una respuesta escrita, la extracción de hipótesis principales, la identificación de interlocutores, el establecer relaciones entre autores y la identificación de las partes constituyentes de una lectura comprensiva ejercitando los distintos roles que debe asumir un lector competente, etc. También fueron dispositivos variados para fortalecer el desarrollo de habilidades que hacen al desenvolvimiento del estudiante universitario, tales como la interacción entre pares, la discusión argumentada, la exposición en el espacio de plenario, los ejercicios de escritura domiciliarios y en la clase, y el uso de los medios de comunicación que proveen información en la universidad (como página web, espacios de consulta y fichas de cátedra).

5. Primeros resultados en la formación de los estudiantes.

Estos primeros resultados se obtuvieron de una sistematización parcial de los datos obtenidos a partir del seguimiento de los siguientes indicadores: evaluación parcial de la cursada, actividades de escritura académica, el trabajo en las clases y las observaciones de los docentes comparando comisiones experimentales y comisiones control desde marzo a agosto de este año.

Respecto de los indicadores cuantitativos de las evaluaciones parciales, los promedios de las notas de los parciales de las comisiones experimentales fueron levemente más altos que las de las comisiones control. Las comisiones experimentales han tenido un poco menos de ausentismo en los exámenes que en las comisiones control. Considerando todas las modalidades de evaluación parcial (examen escrito presencial, examen de elecciones múltiples y examen escrito integrador domiciliario), en la mayoría de las comisiones fueron más altos los porcentajes de estudiantes que aprobaron en las comisiones experimentales que en las comisiones control (cantidad de estudiantes que rindieron / cantidad de estudiantes que aprobaron).

Las observaciones cualitativas realizadas por los docentes en las correcciones de las evaluaciones parciales, señalan mejoras en la calidad de las respuestas a las preguntas de desarrollo de los segundos parciales respecto de los primeros. En algunos casos esta mejora se ve tanto en las comisiones experimentales como en las comisiones control, pero en otros las mejoras se destacan en las comisiones experimentales respecto de la co-

misiones control. Se observó mayor claridad en las respuestas de las evaluaciones de las comisiones experimentales. Los estudiantes que obtuvieron mejores calificaciones fueron aquellos alumnos que realizaron y entregaron en forma sistemática las actividades de lectura y escritura académica propuestas por el docente.

Acerca de las actividades de escritura se observó, a partir de las ejercitaciones, un aumento en la cantidad de lectores por clase en las comisiones experimentales respecto de las comisiones control. Así también los docentes mencionan un aumento en la frecuencia de las lecturas en las clases en las comisiones experimentales respecto de las comisiones control. Asimismo, hubo un aumento en la cantidad de consultas hechas al docente por clase en las comisiones experimentales respecto de la comisiones control. En las comisiones experimentales, en los espacios dedicados a la revisión y evaluación de la tarea realizada, surgieron en los alumnos autocríticas respecto al propio desempeño como estudiantes, lo cual constituye un indicador de reflexión y de posible modificación de estrategias metacognitivas. Se advirtieron también, en las comisiones experimentales, mejoras en las condiciones formales básicas de comunicación requeridas en la universidad (por ejemplo adecuación a la consigna).

A propósito del trabajo en las clases se relevaron algunas dificultades y algunas ventajas. La circulación de la participación de los alumnos indicada en el dispositivo de la clase requirió de un firme y decidido trabajo del docente, debido a la tendencia general a esperar del mismo todo el resultado de la clase. En las tareas de escritura y plenario, fue notoria la participación constante de solo un reducido grupo de estudiantes, mientras el resto mantuvo una actitud más o menos pasiva y de observación. Por otra parte, la dinámica de las clases se vio entorpecida por la falta de lectura previa de los materiales. En algunos casos los docentes debieron desarrollar las actividades planificadas con estudiantes que realizaban en clase sus primeras lecturas del material. No obstante, se observó también la buena disposición al trabajo en clase por parte de la mayoría de los estudiantes, quienes participaron activamente de actividades extra para el grupo (tales como confeccionar listados para la comunicación entre pares o ser secretario de aula) y aportando perspectivas contextuales de los autores trabajados. También se aprecia en los alumnos una mayor ductilidad para el manejo de textos universitarios, que se manifiesta en la forma de abordar los textos y en una mayor atención prestada a la posición teórica del autor. En las comisiones experimentales, además, los estudiantes tuvieron la posibilidad de expresar las dificultades con que se encontraron a la hora de realizar las tareas propuestas para el trabajo de escritura en las clases.

6. Modificaciones registradas en el rol docente de quienes enseñan en estas materias.

Si bien algunos docentes mencionan que lo efectivamente logrado no llegó a colmar las expectativas que

habían depositado en la implementación del dispositivo, la mayoría coincide en señalar algunas ventajas que se pueden suponer derivadas de la aplicación del mismo. En este contexto, el mejor resultado obtenido en las evaluaciones de las actividades más ejercitadas en las clases, puede verse también en relación con la transmisión de una valoración jerarquizada de las herramientas conceptuales y metodológicas que se practican. Por otro lado, y fundamentalmente, la revisión de nuestra práctica docente y la explicitación de nuestra forma de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje nos permitió avanzar en la reflexión de nuestra *concepción* sobre “los estudiantes” en términos universales, de nuestras ideas más o menos implícitas acerca de algunas actividades (como, por ejemplo, la idea de que con la clase expositiva tradicional “uno siente que *les da* a los estudiantes todo lo que tienen que saber”, y en cambio con el trabajo grupal “uno no se queda tranquilo”) y de las formas de pensar a la evaluación y a las pautas de aprobación. Desde el comienzo, todas estas ideas no fueron uniformes en el equipo, pero sirvieron para expresar las diferentes concepciones que estaban en la base, a fin de construir un consenso en el interior del equipo de investigación.

Con relación al equipo de investigación, también en él se produjeron modificaciones en su dinámica, funcionamiento y composición. Entre ellas se destaca una mayor ductilidad de parte de los docentes a incorporar en las clases pautas de trabajo y formas de evaluación diferentes, a partir de las lecturas sugeridas. En muchas oportunidades los materiales de lectura con que se nutre el equipo de investigación, han sido sugeridos por los propios integrantes del equipo. Es de destacar también el reconocimiento, por parte del equipo de investigación, del enorme valor de las interacciones grupales y la importancia del rol docente para instalar el dispositivo de participación en la clase. Por otra parte, la posibilidad de expresar y analizar en el equipo de investigación los registros personales sobre la tarea realizada en el aula y los afectos vinculados con la práctica docente (por ejemplo la incomodidad en la función del docente ante la falta de participación de los estudiantes, ante los silencios, ante las pocas preguntas, ante la exposición de sólo lo solicitado por el docente sin presencia de otros aportes provenientes del alumno), favoreció la interrogación del docente respecto de su rol, en un contexto contenedor, que se interesa en su práctica y que está dispuesto a realizar las modificaciones necesarias en favor de la enseñanza universitaria.

Frente a los problemas planteados sobre la educación superior (la deserción y el desgranamiento, la no inclusión de los grupos que pertenecen a los estratos más desfavorecidos de la sociedad), consideramos que puede constituir un paso importante revisar e implementar prácticas de enseñanza que busquen transformar y desarrollar las habilidades con las que cuentan los alumnos al ingresar, en vez de dejar librado a cada uno a sus propias iniciativas y capacidades previas. En este últi-

mo caso, estaríamos contribuyendo a la reproducción de las inequidades de base. Se trata de revisar en nuestro propio presente, en nuestro propio contexto, las formas históricas que asumen las diferencias entre los seres humanos, y las prácticas históricas de inclusión y exclusión en las que participamos (Bohn, 2008). Sin embargo, es claro que este paso no puede tener resultados óptimos sin la transformación de los otros componentes del contexto, como la mayor inversión en el sistema educativo (lo cual llevaría a tener una mejor proporción entre docentes y alumnos, cargos docentes con más dedicación horaria y mejor pagos, mejor infraestructura, etc.), la articulación entre niveles educativos, el mejoramiento de la educación en el nivel secundario, el diseño e implementación de políticas sociales y económicas más inclusivas, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Bohn, C. (2008). Inclusion and Exclusion: Theories and Findings From Exclusion from the Community to Including Exclusion. In: Lutz Raphael et al. (Hg.), *Inclusion/Exclusion. Strangers and poor people from the classical Antiquity to the present days* (en prensa).
- Carlino, P. (2004) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad* (pp.5-21). Colección Textos en Contexto N° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M., Schnotz, W. & Vosniadou, S. (comps.) (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (2), N° 142, 69-85,
- Talak, A. M. (2009). La historicidad de la psicología y de la subjetividad humana. I Congreso de Psicología de Tucumán. Del 17 a 19 de septiembre de 2009.
- Torrado, S. (2007). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario: una historia social del siglo XX*. Buenos Aires: Edhasa.