

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

## **Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos materias del primer año de psicología.**

Villalonga Penna, María Micaela.

Cita:

Villalonga Penna, María Micaela (2017). *Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos materias del primer año de psicología. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/548>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/gg3>

*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>.*

# ACERCA DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS LECTORAS EN DOS MATERIAS DEL PRIMER AÑO DE PSICOLOGÍA

Villalonga Penna, María Micaela

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

La lectura constituye una práctica social situada que permite a los nóveles estudiantes universitarios construir conocimientos en el marco de las disciplinas académicas. Si bien desde la teoría se propone la relación entre las concepciones y las prácticas lectoras de docentes y estudiantes, en este estudio nos centraremos en un aspecto de las prácticas lectoras académicas: la forma en que las mismas se configuran en el aula. En este sentido, estudios internacionales y nacionales han descripto dos formas de organización de las prácticas lectoras: las monológicas y las dialógicas. En este trabajo nos proponemos describir cómo se organizan las prácticas lectoras en dos materias del primer año de la carrera de Psicología de una universidad estatal. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo. Observamos de forma no participante clases en dos materias del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública y las analizamos a la luz de categorías predefinidas. Encontramos que predominan las interacciones pautadas por las docentes bajo la forma docente pregunta-alumno responde, y que la lectura parece emplearse de forma periférica ya que, si bien se habilitan instancias de trabajo en pequeños grupos en las cuales los estudiantes deben leer, esto no se capitaliza en los espacios de interacción con el docente.

## Palabras clave

Lectura, Prácticas, Psicología

## ABSTRACT

ABOUT THE ORGANIZATION OF READING PRACTICES IN TWO SUBJECTS OF PSYCHOLOGY FIRST COURSE

Reading is a situated social practice that allows students to build university knowledge in the framework of academic disciplines. Although the theory has proposed the relationship between teacher's and student's conceptions and reading practices, in this study we will focus on one aspect of academic reading practices: the way they are configured in the classroom. In this sense, international and national studies describe two ways of organization of reading practices: the monological one and the dialogical one. In this paper we intend to describe how reading practices are organized in two subjects of the first year of the Psychology degree at state university. The study was carried out from a qualitative perspective. We observed classes in two subjects of Psychology first course of a public university and we analyzed them in the light of predefined categories. We found that interactions dominated by teachers in

the form of teacher's question-student responds, and that reading seems to be used in a peripheral way. Although working instances are enabled in small groups in which students should read, this is not capitalized in the spaces of interaction with the teacher.

## Key words

Reading, Practices, Psychology

## Introducción

¿Cómo se organizan las prácticas lectoras el primer año de Psicología? Este interrogante es el que guía este trabajo, en el cual nos proponemos describir las prácticas lectoras áulicas en dos materias del primer año de la carrera de Psicología de una universidad estatal.

La lectura constituye una práctica social situada que permite a los nóveles estudiantes universitarios construir conocimientos en el marco de las disciplinas académicas (Carlino, 2005; Padilla de Zerdán, 1997; Olson, 1997). Desde la literatura de especialidad internacional y nacional, se han descripto básicamente dos formas de organización de las prácticas lectoras: las dialógicas y/o monológicas (Dysthe, 1996; Olson, 1997; Wells, 2006). La primera –la forma monológica– se caracteriza por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por éste. Este tipo de interacciones comunicacionales al estar determinadas o autorizadas por el docente, suelen no propiciar contribuciones sustantivas por parte de los estudiantes al tema trabajado. En algunos casos inclusive, los docentes pueden llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006). Son situaciones en las que las explicaciones de la docente eran la fuente principal de información y la bibliografía no era un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la disciplina de formación (Cartolari y Carlino, 2011).

La segunda –la forma dialógica–, en cambio, se caracteriza por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se encuentran predefinidas. Además, la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases sirve para potenciar los aprendizajes de dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Dysthe, 1996). Son interacciones en el aula en torno a los textos disciplinares que facilitarían el acceso de los estudiantes a los modos de leer y comprender en un área específica del conocimiento. Para ello, el

docente proponía preguntas que enfocaban la lectura durante las clases, discusiones sobre lo leído y orientaciones durante esos intercambios. Se planteaban así relaciones de intertextualidad entre el discurso oral de los intercambios en el aula y el discurso escrito presente en la bibliografía (Cartolari y Carlino, 2011).

En relación con lo anterior, Padilla y cols. (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla y Lopez, 2006) señalaron que aquellas formas de inclusión de las prácticas lectoras basadas en interacciones de tipo monológico, pueden hacer que la palabra del docente llegue a ser la única legítima y que los estudiantes se aferren a la misma y reproduzcan de manera acrítica el conocimiento.

Además, teniendo en cuenta las formas de interacción entre docente y alumnos y de organización del discurso se han identificado las IRE (Interrogación, respuesta y evaluación) y las IRF (Interrogación, respuesta y feedback). En las primeras, el docente pregunta, el alumno responde y el docente evalúa la respuesta del estudiante de manera pública (Cazden 1991; Cazden y Beck, 2006). En las segundas, el docente pregunta, el alumno o alumnos responden y el docente hace una devolución que no necesariamente implica una evaluación negativa o positiva de las respuestas de los estudiantes. Esto implica analizar nuevamente las preguntas docentes, en las que el propósito no es evaluar los conocimientos de los estudiantes, sino hacer que la información importante llegue al espacio de lo público. Esta clase de secuencia pareciera dar más espacio y relevancia a la palabra de los estudiantes, aunque en última instancia es el docente, quien conduce la interacción (Cazden, 1991; Cazden y Beck, 2006).

Sin embargo, para Cazden (1991) ambas formas de interacción constituyen maneras tradicionales de organizar el discurso en el aula en las que la palabra docente posee gran preeminencia por sobre la de los estudiantes. Aunque los estudios de esta línea se han realizado con niños de escolaridad primaria, sus aportes han resultado significativos para analizar la organización del discurso en el aula (Cazden 1991).

### Metodología

Este estudio se realizó desde un enfoque cualitativo. Observamos clases en dos materias (Introducción a la Psicología o M1 y Psicofisiología o M2) del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública al iniciarse el ciclo lectivo. Las observaciones se analizaron a la luz de categorías predefinidas que se desprenden del marco teórico:

- 1) Prácticas monológicas de enseñanza de la lectura (Dysthe, 1996): 1.a) docente pregunta, alumno responde y docente evalúa y sanciona positiva o negativamente la respuesta del alumno (Dysthe, 1996); 1.b) comunicaciones que no propician contribuciones significativas al tema que se está trabajando o construcción de conocimientos (Dysthe, 1996; Cartolari y Carlino, 2011); 1.c) empleo periférico de la lectura (Cartolari y Carlino, 2011); 1.d) preeminencia de la palabra del docente (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla y Lopez, 2006).
- 2) Secuencias IRE-IRF (Cazden, 1991).

### Resultados y discusiones

Encontramos que las prácticas lectoras áulicas en las dos asigna-

turas, en general, eran de tipo monológico.

En M1 (Introducción a la Psicología), la docente introduce el tema e indica qué cuestiones se han desarrollado en la clase teórica y en qué cuestiones se centrará la clase práctica. Luego da la consigna de la actividad a realizar.

D: Bueno, hoy vamos... con el bendito tema de Gestalt... Recuerden que en la clase teórica vieron conmigo algunos conceptos centrales sobre la Gestalt. Cómo se funda en críticas al asociacionismo de Wundt, a la noción de reflejo del conductismo, al positivismo y al empirismo. Cómo se basa en la noción de totalidad de Von Erenfhels. Vimos también los postulados básicos de la Gestalt: el todo domina las partes y el todo no es fusión, ni suma, ni agregado de partes. Y también vimos conceptos básicos que nos permiten comprender estos postulados: organización, totalidad, isomorfismo. Además, agregamos a estos conceptos básicos el de campo, que puede ser homogéneo o heterogéneo. Y también... también hemos visto muy someramente una serie de leyes que permiten dar cuenta desde esta teoría como percibimos lo que percibimos o cómo se organiza la percepción o la senso-percepción. Entonces... hoy chicos, vamos a centrarnos a trabajar en estas leyes. Así que armen grupos, ¡vamos! ¡rápido, rápido, rápido! Voy a darle a cada grupo, voy a darle a cada uno, una ley para que trabajen y busquen ejemplos.

Mientras los alumnos trabajan en grupo, la docente se acerca y solamente observa lo que hacen sin intervenir -como si constatará que estén trabajando en la consignada dada-. Apreciamos que los estudiantes intentan responder a la consigna utilizando los textos que se encuentran en el cuadernillo -capítulos de libros-, un capítulo del libro o cuaderno de la cátedra -que no forma parte de la bibliografía obligatoria de la materia y, por lo tanto, no ha sido incluido en el cuadernillo- y, en algunos casos, los apuntes de la clase teórica. Pasados 25 (veinticinco) minutos de trabajo en pequeños grupos, la docente interviene intentando relacionar los temas dados en la clase teórica con el tema de la clase práctica y con la actividad planteada:

D: Bueno, me parece que ha sido suficiente tiempo para trabajar ya. En el teórico hemos hablado de la noción de campo, de ámbito geográfico, y de otros conceptos centrales de la teoría de la Gestalt y hoy vamos a ver lo que en la temática, lo que en este tema de la teoría de la Gestalt, es la senso percepción ¿qué es la senso percepción?

Los estudiantes no responden y la docente señala:

D: Epa! ¿Qué es la sensación? (silencio) ¡¿Qué es la sensación?! (silencio) ¿Les voy a bajar la nota no?

A (todos): (se ríen)

Ante la respuesta de los estudiantes la docente opta por preguntar desglosando el concepto "senso-percepción", en sensación y en percepción-:

D: A ver ¿qué es la sensación?

A1: Y lo que se siente

D: Lo que se siente, ¿y por dónde entra lo que se siente?

A1: Por los sentidos

D: ¿Y la percepción? ¿Qué es?

A2: Es como la interpretación que está dando de lo que se siente.

D: Muy bien, muy bien... Resulta ser que desde esta teoría se ha

intentado explicar la sensopercepción según una serie de leyes, eso ya lo vimos en el teórico.

Vemos que de aquí en más se establece una secuencia en la que la docente pregunta y los alumnos responden a lo requerido, y luego la docente evalúa las respuestas sintetizando las ideas expresadas por los estudiantes y marcando lo más relevante.

Entonces, la docente intenta comenzar a trabajar las leyes de la sensopercepción y solicita al grupo al cual había asignado la primera ley su participación, intentando que la vocera tenga más protagonismo:

D: Bueno, veamos la ley de figura y fondo, ¿quiénes tienen figura y fondo?

A: Aquí

D: Ahí, muy bien. Veamos, veamos chicos, qué es la figura y qué es el fondo. ¡Vamos, vamos, vamos! Que no me van a ver hasta el mes de agosto.

A (todos): (se ríen)

A3: Hemos visto que...

D: Fuerte, fuerte para que todos te escuchen

A: La figura está en el primer plano, concentra la atención y tiene contornos definidos y... ehhh... el fondo está detrás de la figura y es algo indiferenciado y con menos detalles, y el fondo es el armazón donde se encuentra la figura.

D: El fondo es el armazón donde se sostiene la figura.

Una vez que la alumna menciona de qué trata la ley la docente retoma las dos cuestiones centrales de lo mencionado por la estudiante. Otro alumno del mismo grupo, completa la idea y la docente le hace preguntas en torno a lo comentado. Una de estas preguntas no es comprendida por el alumno y la docente debe re preguntar, obteniendo, en parte, el resultado esperado, ya que el estudiante responde con una pregunta –un enunciado que es una afirmación en forma de pregunta– que es sancionada positivamente por la docente:

A4: También hemos visto que, por ejemplo, dice que no existe una organización definida y que muchas veces la figura pasa a ser fondo y el fondo a ser figura, se intercambian.

D: Bien. Quería mostrarles algo pero no anda bien esta cosa... No, no se ve bien... me parece... Bueno... ¿Qué más?

A4: Después también tenemos las propiedades.

D: Sí.

A4: Donde la figura se percibe como objeto, la figura es la que sobresale sobre el fondo y el fondo crece de forma y tiene menos definición que la figura. Y después hay otro caso que la figura muchas veces pasa a ser el fondo y el fondo la figura.

D: ¿Cómo se llama esa figura?

A4: No entiendo

D: ¿Cómo se llama ese tipo de figura que podés ver una cosa u otra?

A4: ¿Figura fluctuante?

D: Muy bien!

La docente hace una pregunta al grupo clase en general pero no responden, entonces repregunta en función de un concepto y una estudiante responde. A diferencia de las interacciones anteriores, en esta y las que siguen la interacción no es biunívoca –docente- alumno-, sino que comienzan a participar más estudiantes. A pesar de ello se mantiene la estructura docente pregunta-alumno/s responde/n:

D: Pensemos ¿qué es una ilusión perceptiva? A ver ¿qué es una ilusión perceptiva?

A5: Cuando se ve algo que no está, como en el desierto

D: Como bien dijo la compañera, es algo que vemos pero que no es real. Ahora bien, en la figura fluctuante, sería interesante que lo podamos ver... Me parece que está hecho percha (refiriéndose al retroproyector que parece no funcionar).

A: (todos): (se ríen)

D: Bueno, a ver ¿qué ven ahí? (logra mostrar una figura en el retroproyector)

A7: Uno con una guitarra

A8: ¿Una copa?

A9: La guitarra

D: Sí, una cosa como esos mariachis que andan por el centro...

Mmmm... aunque este parece un poco mareadito

A (todos): (se ríen)

La docente se basa en las respuestas de los estudiantes y enuncia que es lo que ella ve en la lámina proyectada como figura. Luego, continúa preguntando qué más puede verse como fondo y una vez que un estudiante ha respondido, enuncia lo que puede verse como fondo y plantea la relación entre la imagen y los conceptos de figura fluctuante e ilusión perceptiva y agrega el concepto de motivación.

D: ¿Y abajo?

A8: Una mina

D: Hay una mujer o podés ver la guitarra... en esta figura fluctuante. Entonces, ya tenemos figura y fondo, tenemos la figura fluctuante, tenemos la ilusión perceptiva que se genera cuando uno mira estas figuras y cada uno ve lo que ve según su motivación ¿estamos? ¿sí?... Finalmente, si bien abre la posibilidad de que los estudiantes pregunten dudas ninguno lo hace. Entonces, hace una pregunta a los estudiantes y, éstos comienzan a hojear la bibliografía con la que cuentan, lo cual, en cierta forma, parece no ser sancionado positivamente por la docente.

D: Bueno, ¿alguna pregunta más sobre esto? Porque les juro que sobre Gestalt no voy a volver más hasta el año que viene... vamos, vamos, ¿alguna pregunta más?... Bueno, entonces, ¿para qué elaboran los gestaltistas los conceptos de figura y fondo y las leyes de la sensopercepción?, ¿para qué?

A (mudos hojean los cuadernillos)

D: No está en ningún lado, no hojeen, ¡piensen!, ¡piense!, ¡¿para qué?! En línea con la propuesta de Dysthe (1996) y por Cazden y Beck (2003), apreciamos un predominio de comunicaciones organizadas por turnos determinados por el docente y cierta preeminencia de las expresiones orales del docente. El tipo de interacciones comunicacionales que se construyen en este contexto áulico, parece no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por dos razones: por un lado, porque las interacciones están determinadas o autorizadas sólo por el docente y, por el otro, porque la docente no remite a los estudiantes a los textos en los cuales se han basado para responder a la preguntas. De hecho, al iniciar la clase no hace mención o contextualiza desde qué autores debían trabajar el tema los estudiantes. Los estudiantes durante el trabajo en pequeños grupos hacen uso de diversas fuentes para intentar dar cuenta de lo solicitado por la docente, pero ésta se centra en conceptos sin remitir a los estudiantes a los textos en los cuales pueden hallarlos,

e incluso parece sancionar negativamente el uso de la bibliografía. En estas condiciones, y siguiendo a Padilla y cols. (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2004, Padilla y Lopez, 2006) la palabra del docente pareciera ser la única autorizada. Si consideramos todos estos aspectos podemos decir que lo que predomina en M1 es la configuración de prácticas monológicas (Dysthe, 1996) de enseñanza de la lectura. Esto se sitúa también en la misma dirección que los hallazgos de Cartolari y Carlino (2011), especialmente en el hecho de que la bibliografía no parece ser un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la disciplina de formación.

En M2, la docente introduce el tema preguntando a los estudiantes si han ido a la clase teórica y qué tema se ha abordado. A la pregunta inicial y subsiguientes –algunas de las cuales la docente las formula a todo el grupo– sólo responde un estudiante.

D: Veamos chicos ¿qué dieron en la teórica?

(silencio)

D: ¿Han ido a la teórica?

A1: Sí

D: ¿Qué tema han dado en la teórica?

A1: Sistema nervioso

D: Han hablado entonces sobre el sistema nervioso y bueno ¿qué han visto sobre esto?

A1: Y que es el sistema de comunicación del cuerpo porque interpreta lo que viene de afuera y también lo que viene de adentro del cuerpo y te hace responder.

D: ¿Y cómo se llama esa zona del cuerpo que integra información?

A1: ¿Sistema nervioso central?

D: Sí. Bien...entonces ¿qué función tiene el sistema nervioso central?

A1: Integrar

D: ¿Y qué integra?

A1: La información de afuera o exteroceptiva

D: Exteroceptiva

A1: Eso...y la de adentro o interoceptiva

En este primer fragmento vemos además que, la docente corrige la pronunciación de una palabra que forma parte del vocabulario técnico de la materia –“exteroceptiva” por “exteroceptiva”– y el estudiante acepta dicha corrección. También apreciamos que el estudiante responde a una pregunta del docente de manera interrogativa, como si esperara que el docente certifique que la respuesta es correcta, y de hecho, el docente lo hace.

La interacción continúa luego entre la docente y otra estudiante, y sólo en dos oportunidades interviene el grupo de clase general para afirmar. La estudiante parece plantear una analogía entre los cables y los nervios, que la docente parece aceptar pero interviniendo para que el nombre propio de la estructura anatómica quede claro.

D: Muy bien. Y si tenemos en cuenta la anatomía del sistema nervioso ¿cómo podemos clasificarlo?

A2: El central y el periférico

D: Claro ¿y por qué se llamará así?

A2: Y central porque está en el centro, así como en el medio del cuerpo por adentro de los huesos...y periférico porque son los cables que van desde el central hacia afuera.

D: Cables...o...

A2: Nervios

Además, la docente recapitula también las respuestas que ha venido dando la estudiante a sus preguntas, a fin de lograr situar con claridad la ubicación del sistema nervioso central. Cabe señalar que la docente emplea una analogía para plantea que estructuras anatómicas componen el sistema nervioso central –“ingredientes” por “estructuras anatómicas”.

D: Muy bien. Entonces, entonces a ver veamos, el sistema nervioso central ocupa el eje central del cuerpo, está contenido en las cavidades óseas y protegido por membranas y comprende, está formado por una serie de estructuras que ya vamos a ver cuáles son...y el sistema nervioso periférico comprende nervios que se distribuyen desde el sistema nervioso central hacia todo el cuerpo ¿Sí?

TA: Sí

D: ¿Y qué estructuras anatómicas forman el sistema nervioso central?

A2: Está el encéfalo, que trae el tronco encefálico, el cerebelo y el cerebro y después viene la médula espinal.

D: El sistema nervioso central trae esos ingredientes...

TA: (se ríen)

A2: Sí eso trae y el tronco encefálico, además tiene, tiene...los pedúnculos cerebrales, la protuberancia anular y el bulbo raquídeo... medio raros los nombres

D: Sí, son medio difíciles pero esos son los nombres propios de las estructuras anatómicas y hay que saberlos.

Posteriormente, la docente da una consigna de trabajo grupal y se sienta en una silla mientras los estudiantes trabajan. Durante 25 (veinticinco) minutos los estudiantes trabajan en lo solicitado y emplean lo que parecen ser apuntes hechos por terceros (por ej. profesores particulares) y, en pocos casos, se aprecia la presencia de fotocopias de capítulos de libros.

D: Bueno, hoy nos vamos a centrar en la médula espinal, entonces, en pequeños grupos, pequeños, no más de cinco personas por grupo, cinco personas por grupo, no diez, cinco personas ¿clarito?

TA: Sí

D: Entonces, en grupo pequeños van a definir qué es la médula espinal, qué función tiene y van a describir la estructura de la médula espinal ¿Sí? Tienen 20 o 25 minutos para hacer eso y después vamos el plenario.

Cumplido el tiempo, la docente escoge un grupo para que socialice lo trabajado y la vocera responde a lo solicitado. La docente va preguntando sobre cuestiones que la vocera del grupo no ha mencionado, como si tratara de que la respuesta sea completada con todas las denominaciones posibles para una estructura anatómica. En este punto interviene otra alumna del grupo escogido, y completa la idea que es posteriormente sintetizada por la docente.

D: Bueno, ya se ha cumplido el tiempo chicos...veamos ¿Qué han trabajado? A ver ustedes

A6: Bueno...hemos visto que la médula espinal es un cilindro de tejido nervioso y que está en el conducto raquídeo que se arma por cómo se superponen las vértebras. Y la médula va desde la primera vértebra cervical hasta la segunda vértebra lumbar y de ahí viene la cola de caballo.

1. ¿Y que vendría a ser la cola de caballo?

A7: Eso también se llama Filum Terminali...

D: Filum Terminale o cola de caballo

A7: Y es como sigue la médula cuando ya no va por el conducto raquídeo, son como los nervios

D: Son un manojo de nervios ¿y por qué se forma el Filum Terminale o cola de caballo?

A7: Porque crece más la columna que la médula, entonces los nervios de los últimos segmentos de la médula como que tienen que buscar donde salir más abajo.

La docente prosigue preguntando sobre la conformación de la médula y para ello se dirige a otro grupo y el vocero del mismo responde. La interacción continúa bajo la forma docente pregunta-alumno responde y el docente da un cierre mostrando de manera gráfica lo trabajado de forma verbal.

D: ¿Y cómo está conformada la médula?, ¿cómo está hecha? A ver, ustedes

A3: Tiene sustancia blanca y sustancia gris

D: ¿Y qué vendría a ser eso?

A3: Y sustancia blanca está hecha de fibras nerviosas con mielina y sustancia gris está hecha de cuerpos neuronales.

D: Bien, y en la médula cómo está dispuesta la sustancia gris

A3: En forma como de H en el medio

D: ¿Y la sustancia blanca?

A3: Rodea a la H de sustancia gris.

D: Muy bien, sería algo así (muestra la figura de un corte transversal de médula ósea).

Desde los desarrollos de Dysthe (1996) y de Cazden y Beck (2003) vemos que predominan las comunicaciones organizadas por turnos que son determinados por el docente. En este caso la palabra docente es la que termina indicando lo que resulta relevante sobre un tema. El tipo de interacciones comunicacionales no parece posibilitar que los estudiantes hagan contribuciones sustantivas al tema trabajado porque las interacciones están determinadas por el docente y porque no se plantea la relación entre las explicaciones docentes, la respuesta de los estudiantes y los textos en los cuales se basan las mismas. Entonces, aunque los estudiantes durante el trabajo en pequeños grupos hacen uso de fuentes textuales para intentar dar cuenta de lo solicitado por la docente, el centrarse en conceptos, haría que la palabra del docente sea la única autorizada. Esto resulta coincidente con lo propuesto por Padilla y cols. (Douglas, Lopez y Padilla, 2012; Padilla, 2004; Padilla y Lopez, 2006). Si tenemos en cuenta estos aspectos y la propuesta de Dysthe (1996) y de Cartolari y Carlino (2011), podemos decir que lo que predomina en M2 es la configuración de prácticas monológicas de enseñanza de la lectura en las que la bibliografía no parece ser un medio para construir interpretaciones y apropiarse de los modos de decir y escribir en la asignatura en cuestión.

## Conclusiones

En suma, vemos que predominan las interacciones pautadas por las docentes bajo la forma docente pregunta-alumno responde, y que la lectura parece emplearse de forma periférica ya que, si bien se habilitan instancias de trabajo en pequeños grupos en las cuales los estudiantes deben leer, esto no se capitaliza en los espacios de interacción con el docente. En este sentido, los docentes no se remiten a los autores indicados en la bibliografía al hablar sobre

las temáticas de las materias y los alumnos tampoco lo hacen. Si tomamos a Dysthe (1996), podemos pensar que en estas clases la lectura no serviría para hablar y no habría una relación entre lo que se habla en clase y lo que se lee.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cartolari, M. & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 67-86.
- Cazden, C.B. y Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. En A. C. Graesser, M. A.
- Douglas, S., Lopez, E. y Padilla, C. (2012). Argumentación y pensamiento crítico articulados en la alfabetización académica: reflexiones docentes. En *Actas de las Jornadas La Lectura y Escritura en la formación académica, docente y profesional*, 9 al 11 de junio de 2011, Buenos Aires, UNGS y UTN, pp. 1-12.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse, *Written Communication*, 3 (13), pp. 385-425.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J. V. Wertsch, D. Río y Alvarez (Coords.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.77-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Padilla de Zerdan, C. (1997). *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica, *RASAL*, 2, pp. 45-66.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2006). Contextos para el desarrollo del pensamiento crítico: el lugar del discurso estudiantil en las prácticas académicas. En *Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Católica de Salta*, pp. 1-10.
- Wells, G. (2006). Monologic and Dialogic Discourses as Mediators of Education, *Research in the Teaching of English*, 41 (2), pp. 168-175.