

# **Alfabetización académica en la formación de los psicólogos: un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UBA.**

Ralón, Gonzalo.

Cita:

Ralón, Gonzalo (2016). *Alfabetización académica en la formación de los psicólogos: un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UBA*. Material Didáctico Sistematizado.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gonzalo.ralon/36>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*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>.*

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Psicología  
Metodología de la investigación – Cátedra II  
Titular: Dra. Roxana Ynoub

Alfabetización académica en la formación de los psicólogos:  
un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UBA

---

*(Proyecto marco para el desarrollo de trabajos prácticos grupales)*

**Gonzalo Ralón**

**Abril 2016**

## Contenido

Introducción .....	1
Justificación y relevancia.....	2
Propósitos .....	3
Esquema de investigación .....	3
Problema.....	3
Objetivos.....	4
Contexto conceptual .....	5
1.    Un concepto central: alfabetización académica .....	5
2.    Enseñanza y aprendizaje: de la distinción analítica al proceso complejo.....	5
3.    El triángulo didáctico o los componentes del proceso .....	6
4.    De la transmisión de contenidos a la construcción de <i>competencias</i> .....	7
5.    Las condiciones objetivas: autonomía y dispersión organizativa .....	9
6.    Las condiciones objetivas: masividad y heterogeneidad .....	10
7.    Las condiciones objetivas: precarización laboral y trayectorias heterogéneas .....	12
Bibliografía para un estado del arte.....	13
a.    Estudio de la producción de borradores de examen en alumnos universitarios.....	13
b.    Análisis de experiencias.....	13
c.    Estudios exploratorios mediante entrevistas.....	13
d.    Estudio descriptivo mediante encuestas.....	13
e.    Investigación con observación de clases.....	14
Bibliografía general.....	14
Otros recursos .....	15
Coordenadas básicas para la definición del objeto.....	16

# Alfabetización académica en la formación de los psicólogos: un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UBA

Gonzalo Ralón<sup>1</sup>

**Resumen.** El tema y concepto central del proyecto es la *alfabetización académica*, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad, y en particular, en el campo disciplinario y profesional de la psicología. La perspectiva de la alfabetización académica se contraponen a los habituales diagnósticos del aprendizaje cambiando el foco de análisis: de las características de los estudiantes, y en particular de sus falencias para el manejo de pautas discursivas de un campo académico, se pasa a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan tanto los estudiantes como los docentes, en interacción con los contenidos, en unas condiciones materiales e institucionales particulares. Procesos que posibilitan el ingreso y la participación de los psicólogos en el campo académico y profesional de la psicología. Interesa, entonces, a partir de la problemática didáctica entender las expectativas docentes y los logros de los estudiantes, y sus relaciones, como partes de un proceso complejo.

Se propone como caso de estudio fundamental –aunque no excluyente– los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

El resultado fundamental consistirá en una descripción y análisis de los procesos de alfabetización académica que puede concentrarse en diversos aspectos del fenómeno en función de la definición de los objetos particulares que se realice para cada línea particular de este proyecto, desde una perspectiva conceptual amplia y multidisciplinaria centrada en el campo de la psicología.

**Palabras clave:** alfabetización académica, enseñanza, aprendizaje, lectura, escritura, educación, metodología del trabajo intelectual.

**Tesaurus UNESCO:** Alfabetización, Aprendizaje, Cognición, Educación de adultos, Enseñanza de las ciencias, Enseñanza superior, Escritura, Evaluación de la educación, Formación de investigadores, Lectura, Norma académica.

## Introducción

Este proyecto constituye el marco general en el que se desarrollarán los trabajos grupales de nuestra comisión. Se trata de una propuesta orientadora, que aporta los elementos centrales de un esquema de investigación. A partir de ellos, cada grupo deberá desarrollar su trabajo práctico definiendo su propio objeto de investigación a partir del fenómeno que nos ocupa, adoptando en cada caso las decisiones que permitan proponer un esquema específico con sus elementos constitutivos –modelos teóricos, problema, hipótesis, objetivos, propósitos, fundamentación y relevancia–, y desarrollar sobre esa base un sistema de matrices de datos y un diseño de investigación.

Uno de los propósitos fundamentales de esta propuesta consiste en desarrollar un marco de trabajo y aportar insumos que posibiliten el desarrollo de los contenidos de la asignatura a partir de una

---

<sup>1</sup> (Buenos Aires, 1982). Sociólogo. Licenciado (2007) y Profesor de Enseñanza Secundaria, Media, Normal y Especial en Sociología (2013). Becario doctoral, Instituto de Investigaciones Biomédicas en Retrovirus y sida, UBA-CONICET. Investigador tesista UBACYT: *Iniciativas de reforma de las políticas de drogas en países del Mercosur* (#20020130100790), carrera de Trabajo Social. Docente de Metodología de la Investigación en Psicología (cátedra II), UBA. Integrante del Área de Investigación de Intercambios Asociación Civil desde 2006.

Ha participado en diversos proyectos multidisciplinarios y en colaboración con equipos de Argentina, Brasil y Uruguay, sobre uso de drogas y vulnerabilidades asociadas. Campos actuales: usos de drogas, condiciones y medio ambientes de trabajo, salud y trabajo, como parte de un programa que integra problemáticas sociológicas, epidemiológicas, de salud colectiva y de políticas públicas.

Correo electrónico: [gonzaloralon@gmail.com](mailto:gonzaloralon@gmail.com)

estrategia didáctica constructivista y participativa. Este modelo didáctico se apoya fundamentalmente en una perspectiva pedagógica que asume a los estudiantes como sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se espera que el espacio de trabajos prácticos habilite una interacción estrecha de los estudiantes con los contenidos conceptuales y con los materiales de trabajo, con los docentes, como también entre sí, en tanto que miembros de un mismo colectivo de profesionales, psicólogos en formación.

En este sentido, la propuesta didáctica del trabajo práctico busca generar condiciones análogas a las condiciones en las cuales se desarrolla la investigación real, y en particular, en ciencias sociales, psicología y ciencias de la educación. Esta es una manera de promover la participación activa y protagónica de los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos metodológicos, que requiere –como suele ocurrir en la investigación científica–, el compromiso responsable de todos los participantes.

Se espera entonces que los grupos funcionen como unidades de estudio, de acción y de creación de contenidos, que posibiliten la asimilación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como el enriquecimiento y la reestructuración de los esquemas conceptuales de todos los participantes a partir de experiencias protagónicas en la construcción de conocimiento.

### **Justificación y relevancia**

El tema y concepto central del proyecto es la alfabetización académica, el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad, y en particular, en el campo disciplinario y profesional de la psicología. Tema de desarrollo relativamente reciente en nuestro país y en el medio académico hispanoparlante<sup>2</sup>, definido a partir de investigaciones en el campo interdisciplinario de la psicología, las ciencias del lenguaje, las ciencias de la educación y la epistemología. Pero también a partir de prácticas concretas de intervención pedagógica, a partir de estrategias y recursos didácticos implementados en distintos niveles del sistema educativo, y especialmente, en el nivel superior.

Paula Carlino abre su libro sobre la alfabetización académica con las siguientes preguntas: "¿Por qué los estudiantes no participan en clase? ¿Por qué leen tan poco la bibliografía? ¿Por qué al escribir muestran haber comprendido mal las consignas? ¿En dónde o en qué estaban cuando fueron explicados los temas sobre los que hoy los evaluamos?" (2005: 9). Preguntas que los docentes de todos los niveles, pero en especial del nivel superior/universitario se plantean con frecuencia, y que –por los supuestos que implican– difícilmente puedan responderse de otra manera que no sea apuntando a las *faltas*, deficiencias cognitivas, técnicas, materiales o aun afectivas de los estudiantes.

---

<sup>2</sup> Paula Carlino, referente ineludible en el campo de la *alfabetización académica*, publicó en 2013 un artículo en el que realiza un balance de la investigación sobre la temática, y cuyo título, *Alfabetización académica diez años después*, señala claramente el carácter reciente de esta constelación de problemáticas y de su abordaje en nuestro medio.

Pero, por sobre todas las cosas, preguntas que hacen manifiesto un *desencuentro* entre las expectativas docentes y los logros de los estudiantes.

La perspectiva de la alfabetización académica se propone cambiar el foco en el análisis de esta problemática: pasar de las características de los estudiantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan tanto los estudiantes como los docentes, en interacción con los contenidos, objetos fundamentalmente cognitivos, en unas condiciones materiales e institucionales particulares. Interesa, entonces, a partir de la problemática didáctica que ese desencuentro pone de manifiesto, entender las expectativas docentes y los logros de los estudiantes como partes de un proceso complejo. Sobre el cual, además, los sujetos participantes intervienen de una u otra manera: en las prácticas de estudio, de lectura, de escritura individuales, de cada estudiante; en las actividades didácticas que cada docente planifica y desarrolla; en las clases como ámbito de interacción pedagógica; en las cátedras como unidades de trabajo docente, estructuración formal y desarrollo del *currículum*; en las carreras y Facultades como marcos institucionales y dispositivos de determinación curricular (*cfr.* de Alba, 1995).

### **Propósitos**

- Promover instancias de reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan los estudiantes y los docentes de Psicología en el marco de la universidad pública.
- Aportar elementos para la negociación y el desarrollo de estrategias didácticas que asuman la preocupación por las formas de lectura y escritura en el campo académico de la psicología como parte integral de la formación universitaria.
- Avanzar en el desarrollo de un programa de investigación multidisciplinario sobre pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en el nivel superior.
- Desarrollar un marco de trabajo e insumos que posibiliten el tratamiento de los contenidos de la asignatura Metodología de la Investigación en Psicología a partir de una estrategia basada en la participación activa y protagónica de los estudiantes.

### **Esquema de investigación**

#### **Problema**

Se presenta a continuación una *constelación* de preguntas que señalan una serie de problemas generales, desde la perspectiva conceptual de la investigación, pero que requieren en todos los casos que se especifiquen muchas de sus dimensiones.

- ¿Cuáles son los procesos de alfabetización académica en los que participan los estudiantes de psicología de la UBA a lo largo de su formación profesional?
- ¿Cómo son esos procesos de enseñanza-aprendizaje?

- ¿Cómo repercuten esos procesos sobre los estudiantes, los docentes y los marcos institucionales en que se desarrollan?
- ¿Cómo inciden las condiciones materiales, institucionales y políticas en el desarrollo de esos procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué percepción tienen los estudiantes y los docentes sobre la lectura y la escritura como objetos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior?

## **Objetivos**

*General.* Analizar los procesos de alfabetización académica en los que participan los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UBA.

*Específicos:*

- Describir las percepciones de los estudiantes sobre las estrategias didácticas implementadas por sus docentes en las asignaturas de la carrera para enseñar a leer y escribir en el marco disciplinario de la psicología, y sobre los aprendizajes realizados a partir de esas prácticas.
- Describir las percepciones de los docentes acerca de los procesos de enseñanza que conducen, sus estrategias y sus concepciones acerca de la lectura y la escritura como contenido de enseñanza-aprendizaje, y los resultados esperados y obtenidos en esas prácticas.
- Dar cuenta del lugar que la lectura y la escritura ocupan en los distintos niveles e instancias de planificación curricular en los que se define el proyecto pedagógico de la carrera.
- Determinar el lugar que ocupa la lectura y la escritura como contenidos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje concretas de las que participan los docentes y estudiantes a lo largo de la carrera.

El resultado fundamental, en función de estos objetivos, consistirá en una descripción y análisis de los procesos de alfabetización académica que puede concentrarse en diversos aspectos del fenómeno en función de la definición de los objetos particulares. Los aspectos del fenómeno en los que se concentre cada línea particular de este proyecto –cada trabajo grupal–, y la definición del objeto que en cada caso se realice, dependerán, entre otros factores, de la perspectiva conceptual que cada grupo construya y adopte para su investigación.

En este sentido, se espera que los psicólogos en formación puedan aportar elementos conceptuales relevantes, basados en los contenidos adquiridos en otras asignaturas y en función de sus propias perspectivas y preferencias teóricas, a un proyecto que es desde su concepción multidisciplinario, pero cuyo objeto es de relevancia para la psicología de la educación, del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje.

## Contexto conceptual

### 1. Un concepto central: alfabetización académica

Esta investigación apunta a la identificación, descripción y análisis de la alfabetización académica entendida como un proceso complejo, de múltiples niveles, que involucra diferentes determinaciones. Se entiende por *alfabetización académica* la participación en prácticas discursivas propias de una comunidad (Carlino, 2005); prácticas que implican formas particulares de textualidad, de usos del lenguaje oral y escrito, incluyendo determinadas pautas formales, funciones y propósitos que definen *estilos* y *géneros*, no de forma estática y acabada, sino como prácticas que tienen una dinámica propia según los contextos y las relaciones inter e intra textuales que desarrollan los sujetos en sus comunidades de pertenencia.

En palabras de Paula Carlino (2013: 270-271):

Sugiero denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las "alfabetizaciones académicas" incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad.

### 2. Enseñanza y aprendizaje: de la distinción analítica al proceso complejo

El énfasis puesto sobre el *proceso de enseñanza* en esta definición responde a una característica propia de todo discurso científico: su carácter dialógico. Se trata de un recurso retórico que cumple una función específica dentro del debate sobre los problemas de la lectura y la escritura en la universidad. Por contraposición a una perspectiva orientada al diagnóstico pedagógico de los aprendizajes, las "investigaciones lingüísticas y psicológicas centraban su mirada en los alumnos" (Carlino, 2013: 357), y por lo tanto, en sus deficiencias para la lectura y/o la escritura en la universidad, más que en las prácticas de enseñanza.

Sin embargo, pensar en la alfabetización académica como un *proceso* implica destacar que la adquisición de habilidades y competencias de lectura y escritura —que hacen posible la participación en las prácticas discursivas de una comunidad— se da como parte de un proceso de *enseñanza-*

*aprendizaje*. Término compuesto y complejo que busca destacar, precisamente, dos dimensiones de un mismo fenómeno: toda enseñanza implica algún tipo de aprendizaje –que puede o no responder al objetivo propuesto de esa enseñanza–, y todo aprendizaje implica necesariamente una enseñanza. A los fines de una reflexión didáctica, epistemológica y gnoseológica, los términos pueden distinguirse analíticamente, pero forman parte de una misma realidad inseparable, como dos caras de una medalla.

### 3. El triángulo didáctico o los componentes del proceso

A su vez, en tal proceso intervienen múltiples elementos con posiciones y funciones diferenciables. En la literatura se ha ofrecido la imagen del triángulo (figura 1) como modelo de las relaciones pedagógicas<sup>3</sup>, en cuyos vértices se ubican: los estudiantes que aprenden, los docentes que enseñan, y los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje.

Figura 1



Extraído de Astolfi (2001: 77).

Como señala Jean-Pierre Astolfi (2001: 77-ss), cada uno de los vértices de este triángulo es el objeto de campos de investigación extra-didácticos. El vértice de los saberes o contenidos corresponde al objeto de la epistemología de la disciplina que ha de enseñarse y sus propias dinámicas teórico-conceptuales; el vértice de quien enseña, por su parte, tiene en la pedagogía y en los modelos de enseñanza su campo conceptual propio; mientras que el vértice del estudiante, quien aprende, es objeto preferencial de la psicología del aprendizaje. Aunque no pueden ser ignorados por la didáctica, estos vértices, en tanto que puntos delimitados e independientes, no son su objeto de estudio.

Desde una perspectiva constructivista e interaccionista, más que centrar el análisis del proceso educativo en los estudiantes, en los docentes o en los contenidos, como polos excluyentes, se procura abarcar las múltiples relaciones entre estos términos, como *relaciones de aprendizaje* entre estudiantes y contenidos, *relaciones didácticas* entre docentes y contenidos, y *relaciones pedagógicas* entre estudiantes y docentes, que se dan en un proceso (Meirieu, 1998). Así, el modelo triangular permite apreciar además las relaciones entre estos elementos, representadas por los segmentos definidos entre los vértices. El objeto de la didáctica está dado precisamente por las

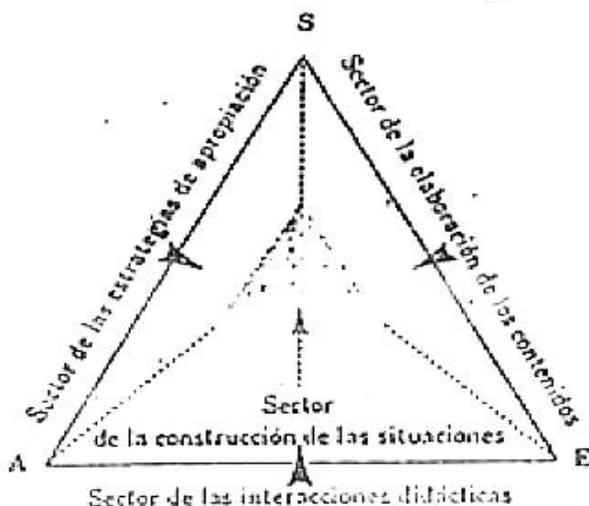
<sup>3</sup> Para un análisis crítico del modelo de triángulo pedagógico desde una perspectiva interconductual ligada a la psicología cognitiva, *cfr.* Ibáñez Bernal (2007).

interacciones entre estos tres elementos. Así, el modelo se complejiza incorporando en cada segmento un tipo de relación entre los vértices o, en términos de Astolfi, un *sector*:

- un sector de *elaboración de los contenidos*;
- un sector de *estrategias de apropiación*;
- un sector de *interacciones didácticas*.

En la superficie delimitada por estos segmentos se define un sector central de *construcción de situaciones didácticas* a partir de propósitos y objetivos de enseñanza, obstáculos, situaciones problemáticas, estrategias y contratos didácticos negociados y definidos en la interacción entre estudiantes, docentes y contenidos (figura 2). "Si los tres primeros sectores tienen un alcance más analítico (y constituyen así rodeos con respecto a la acción), el sector central corresponde a las modalidades 'calculadas' de intervención didáctica que tienen en cuenta los precedentes" (Astolfi, 2001: 78). Intervención didáctica que, a su vez, que se da en un contexto definido por múltiples niveles, desde los ámbitos áulico e institucional, hasta las situaciones culturales, económicas, sociales en un sentido amplio e histórico.

Figura 2



Extraído de Astolfi (2001: 78).

#### 4. De la transmisión de contenidos a la construcción de *competencias*

Otro aspecto destacable que plantea la teoría de la alfabetización académica está dado por la enseñanza y aprendizaje de contenidos y habilidades que se dan en situaciones y contextos particulares. La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel universitario, en una carrera de grado, y en este caso, en el campo de psicología, implica, no tanto el desarrollo de contenidos gramaticales, sintácticos y lingüísticos generales –que, precisamente por tratarse del nivel universitario se suponen medianamente adquiridos por todos los participantes–, sino más bien el desarrollo, como contenidos, de: las pautas formales y funcionales que hacen a los *géneros* y *estilos* de cada campo académico; y su articulación con contenidos conceptuales propios de la disciplina.

De este modo, quienes aprenden no adquieren simplemente una *calificación*, entendida como una habilidad específica, delimitada, que moviliza recursos cognitivos ya adquiridos, estáticos, que pueden ser objeto de transmisión, para obtener unos resultados predefinidos. Por el contrario, la perspectiva de la alfabetización académica se relaciona con una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista, que tiene como objetivo, más que la calificación de quienes aprenden, la construcción de *competencias* a partir de habilidades de diverso tipo. Por una parte, habilidades cognitivas entendidas como recursos dinámicos que posibilitan la identificación de situaciones problemáticas en un campo de acción, la comprensión de la situación, el manejo adaptativo de contenidos e información para evaluar situaciones problemáticas, y la evaluación de esquemas de acción posibles para obtener resultados frente a una situación. Por otra parte, habilidades extracognitivas que hacen referencia a las capacidades relacionales de los sujetos, de participación cooperativa en actividades, de comunicación con otros participantes, de organización por referencia al contexto cambiante, y a los otros que participan de una situación que requiera movilizar habilidades –una vez más, cognitivas y extracognitivas– individuales y colectivas para enfrentar una situación (Moreno Olivos, 2009)<sup>4</sup>.

En este sentido, la alfabetización académica es, entonces, parte y resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el marco de una disciplina específica. En particular, este proyecto se concentra en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, universitaria, en el marco de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. La enseñanza de la lectura y la escritura en este contexto no tiene tanto que ver con la transmisión propedéutica de un conjunto de normas gramaticales, sintácticas, ortográficas, retóricas y de estilo para entender lo leído y ser entendido en lo escrito. Sobre la base de esas normas y pautas formales para la lectura y la escritura, como calificaciones básicas, se busca en cambio movilizar habilidades que posibiliten la participación de los estudiantes en la comunidad científica y profesional de los psicólogos. Se trata de construir competencias que requieren del dominio de contenidos procedimentales, relativos a un saber-hacer, práctico; pero también se trata de la elaboración cognitiva de los contenidos conceptuales propios de la disciplina, desde una perspectiva teórica y desde un conjunto de actitudes definidas por los psicólogos en formación a partir de un ejercicio reflexivo y crítico.

---

<sup>4</sup> Moreno Olivos ofrece un amplio panorama acerca del concepto de *competencias* en educación, las dificultades que su definición presenta, y sus relaciones más o menos explícitas con diversas nociones pedagógicas, didácticas, psicológicas y del campo de la sociología del trabajo y la gestión de los recursos humanos, en los que la perspectiva tiene su génesis. A pesar de la complejidad y, si se quiere, inmadurez del concepto, el autor ofrece una síntesis en estos términos: "una competencia es más que conocimientos y habilidades; es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales; por ende, para promover las competencias se debe implementar una enseñanza para la comprensión en la que el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el estudio de casos, la enseñanza situada, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo, y modalidades alternativas de evaluación (auténtica, formativa, de la actuación, autoevaluación) [...], adquieran carta de naturaleza en los distintos espacios formativos" (2009: 88).

## 5. Las condiciones objetivas: autonomía y dispersión organizativa

Un elemento más a considerar tiene que ver con los contextos en que los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen lugar, y con la forma en que esos contextos pueden condicionar la alfabetización académica como proyecto y como práctica. Paula Carlino ha señalado que existe una *responsabilidad compartida* por los modos en que se desarrolla la cultura textual en una comunidad académica y profesional: "son los alumnos, los docentes y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación superior" (2005: 180).

En los párrafos anteriores se señaló el lugar central que los estudiantes y los docentes ocupan en el proceso. Hay que considerar, sin embargo, también a las instituciones en sus múltiples niveles, como ámbitos en los que las relaciones pedagógicas tienen lugar. Algunas de sus características pueden resultar determinantes claves que definan las posibilidades y dificultades para la enseñanza y el aprendizaje continuo orientado a la construcción de competencias, mediante estrategias participativas, no tradicionales, no transmisivas.

Este punto debe pensarse en varias dimensiones. Por una parte, una dimensión que es organizacional y política, ligada a la estructura institucional de las universidades públicas, nacionales, y en particular de una universidad tradicional como la de Buenos Aires.

La institución en la que se centra esta investigación es la universidad argentina más grande por la cantidad de estudiantes y docentes, constituye un nodo fundamental en el sistema científico nacional por la magnitud de su producción, la trayectoria y el reconocimiento de sus equipos de investigación. Universidad pública, fundada en 1821 en la ciudad de Buenos Aires, como todas las universidades nacionales del país depende financieramente del Estado nacional, siendo gratuita –es decir, *no arancelada* desde la promulgación del decreto 29.337 de 1949–, libre y laica, basada en un régimen de libertad de cátedra. El ingreso es irrestricto, pero todas las carreras cuentan con un Ciclo Básico Común (CBC), cuya aprobación es requisito para el ingreso al Ciclo Profesional o de Formación en las facultades. Cuenta con un sistema de gobierno autónomo desde la Reforma Universitaria de 1918, de representación por claustros: profesores, estudiantes y graduados.

En la UBA, en muchas facultades como Psicología, las cátedras son la unidad organizativa fundamental. Aunque los contenidos mínimos de cada asignatura están definidos en el plan de estudios, que corresponde a la carrera como instancia de determinación y estructuración curricular, con frecuencia las cátedras funcionan como equipos de trabajo en buena medida cerrados y de modos muy autocentrados. Esto posibilita que en muchos aspectos básicos, tanto disciplinarios como didácticos y hasta pedagógicos, haya diferencias importantes entre las cátedras. No existen muchos espacios institucionales destinados al análisis y la reflexión crítica sobre los diseños curriculares y las estrategias didácticas, para el intercambio de perspectivas y el debate teórico, pedagógico y didáctico.

Este es, probablemente, un problema estructural de la UBA: las cátedras funcionan como espacios de virtual autonomía.

Situación que conlleva muchas veces problemas de coordinación entre las cátedras, en relación con los temas y las perspectivas desarrolladas en las materias que los estudiantes cursaron antes y que cursarán después. Las implicancias didácticas de esta situación son importantes: si como plantea Paula Carlino (2005), los aprendizajes no se dan de una vez y para siempre, sino que se dan en un proceso en desarrollo permanente, recursivo, que requiere una integración de múltiples habilidades y competencias, el aislamiento entre cátedras y materias es sin dudas un obstáculo para este tipo de enseñanza y aprendizaje. Como señala Liliana Tolchinsky en su análisis de las experiencias en las escuelas de nivel primario y medio, la fragmentación de responsabilidades funciona "como escollo a la propuesta de transversalidad" (2008: 52).

Para los docentes a cargo de los grupos, la única posibilidad de intervención sobre este orden de problemas reside en el trabajo con los estudiantes, recuperando con ellos los contenidos de otras materias que pueden ser significativos, para re-significarlos e integrarlos con los propios contenidos disciplinarios y con contenidos que son transversales, relativos a la alfabetización académica, por una parte, pero también al compromiso ético con las prácticas profesionales, a las actitudes. Se trata de las maneras en que se implementan tipos de prácticas de enseñanza y recursos pedagógicos desde una orientación estratégica que necesariamente se apoya en concepciones pedagógicas.

## **6. Las condiciones objetivas: masividad y heterogeneidad**

A su vez, la cuestión universitaria está atravesada por el fenómeno contemporáneo de la masividad. Como señala Rinesi (2012), los cambios sociales y políticos de la última década en nuestro país – entre los que destaca la obligatoriedad de la enseñanza media, los planes de terminalidad del nivel primario y medio, ciertas políticas de redistribución del ingreso como la AUH, la ampliación del sistema universitario, especialmente mediante la apertura de muchas nuevas universidades nacionales en numerosos distritos del país–, han propiciado el acceso de sectores cada vez más amplios, en muchos casos sin experiencia previa de estudios universitarios en el grupo familiar. Sectores que acceden a la universidad con una trayectoria escolar marcada por la matriz normalista (Quiroga, 1994), que suele predominar en el nivel medio, pero que a diferencia de los sectores que tradicionalmente accedían a la universidad en el pasado, no cuentan con un substrato de experiencias de formación profesional en los hogares de pertenencia.

Frente al desafío de la masividad, tendencia registrada localmente y a escala regional e internacional (Rama, 2005), la enseñanza universitaria –como la enseñanza media– tampoco puede desconocer la diversidad de orígenes, de capitales culturales y de trayectorias de los estudiantes sin reducirse a una función de reproducción lineal de contenidos y, en última instancia, de selección elitística de los casos de éxito. El trabajo docente desde una perspectiva pedagógica no tradicional y

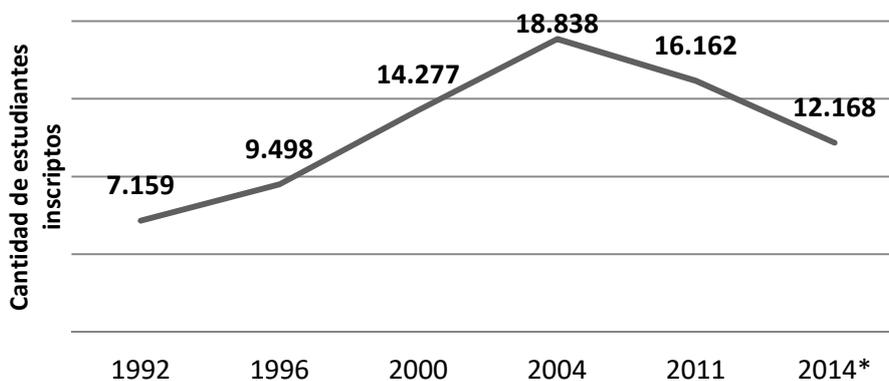
las propuestas didácticas amplias son fundamentales para asegurar, junto con el acceso a la educación universitaria, la permanencia y finalización del ciclo por parte de todos los sectores. Y en este sentido, son también fundamentales para asegurar el acceso a y el dominio de las *prácticas académicas* de las que los docentes ya participan en cada disciplina. Prácticas, como ciertos tipos de lectura y escritura, que son cruciales en el campo profesional de la carrera (Carlino, 2005).

Ahora bien, en el caso de la Facultad de Psicología, la evolución de la matrícula presenta un comportamiento muy particular.

Entre los años 1992 y 2004 los datos del Censo y Rematriculación de Estudiantes, muestran un incremento de más del 250 %, pasando de 7.159 a 18.838 inscriptos, que se corresponde con la tendencia general de masificación de los estudios universitarios. Los datos publicados de los censos de 1996, 2000 y 2004, además, permiten conocer la distribución de los inscriptos por carrera, siendo los porcentajes de estudiantes de Psicología del 96,0%, 92,2% y 92,3%, respectivamente.

El censo de 2011 muestra un cambio de tendencia en la evolución de la matrícula. La Facultad de Psicología registró 16.162 estudiantes inscriptos en 2011, de los cuales 2.328 (el 14,4 %) declararon no haber tenido actividad académica en ese año (Sistema de Información Permanente, 2011). Esos datos no están publicados de modo que pueda distinguirse la cantidad de estudiantes por carrera, pero el Sistema Académico de la Facultad señala que en el 2º cuatrimestre de 2014 se inscribieron 12.168 estudiantes en el conjunto de las carreras (*cfr.* Gráfico 1), de los cuales 10.977 (el 90,2%) correspondían a la Licenciatura en Psicología<sup>5</sup>.

**Gráfico 1 – Evolución de la matrícula en la Facultad de Psicología, UBA (1992-2014)**



*Elaboración propia en base a datos de los Censos de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, y (\*) datos del Sistema Académico de la Facultad de Psicología de la UBA para el segundo cuatrimestre de 2014.*

Esta evolución de la matrícula parece señalar un comportamiento que contradice, al menos en los últimos diez años, la tendencia general a la masividad señalada en la literatura. Y este dato debe llamar a la atención cuando se investigan las estrategias didácticas y las condiciones que posibiliten

<sup>5</sup> Las estimaciones conocidas más recientes acerca del número de estudiantes universitarios de Psicología en el país son del año 2004: "Según datos de Modesto Alonso del año 2004, en el país hay 37.000 psicólogos –y 39.000 *estudiantes de psicología*– de los cuales el 80% se dedican a la psicoterapia" (Noailles, 2005. La cursiva es nuestra). Estos datos indicarían una clara concentración de los estudiantes de psicología –y probablemente también de los profesionales formados– en la UBA como institución de formación, y en la ciudad de Buenos Aires como ámbito territorial.

la inclusión de los estudiantes en las culturas y prácticas del campo profesional. En relación con este conjunto de fenómenos, ¿qué factores pueden aparecer asociados a la reducción de la matrícula en la carrera de Psicología? ¿Cabe la posibilidad de que el desentendimiento docente y curricular por ciertos contenidos –como cierto tipo de lectura y escritura– que son cruciales para el desempeño en el campo académico en cuestión, estén asociados a la reducción de la matrícula, e incluso, al *fracaso* –si cabe llamarlo así– de amplios sectores en la carrera?

### **7. Las condiciones objetivas: precarización laboral y trayectorias heterogéneas**

Pero en este punto, una vez más, hay que señalar otros factores estructurales que pueden funcionar como limitantes de todo proyecto pedagógico, y que tienen que ver con las modalidades que asumen las relaciones laborales entre los docentes y las instituciones. Modalidades marcadas por una gran heterogeneidad en las universidades públicas (*cfr.* Mollis, 2008): docentes regulares, interinos y contratados, rentados y *ad honorem*; sometidos a su vez a una diferenciación corporativa entre Profesores y Auxiliares docentes, con diferentes estatutos y derechos políticos; docentes a cargo de cursos, con tareas de enseñanza por una parte, y otros que no necesariamente conducen grupos pedagógicos –al menos directamente–; docentes con dedicaciones simples, parciales y –en mucha menor medida– exclusivas. Heterogeneidad y precariedad que sin dudas pueden dificultar la actualización de las estrategias pedagógicas, su adecuación a las condiciones de masividad, su correspondencia con el contexto universitario actual.

Del mismo modo, a pesar de las discusiones recientes hacia la definición de un Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) unificado a nivel nacional para la actividad de docencia universitaria, entre cuyos contenidos las organizaciones sindicales han reclamado la inclusión de mecanismos de carrera docente centrados en la capacitación, aún no se ha llegado a un acuerdo intersectorial. En particular, la Universidad de Buenos Aires no ha participado en las negociaciones intersectoriales y ha demostrado su oposición a suscribir y aplicar un CCT. Aunque esta situación responde a múltiples factores, entre los cuales se incluyen las pujas intersectoriales y entre diferentes organizaciones sindicales de docentes, la situación demuestra las dificultades institucionales que existen para la creación y funcionamiento de dispositivos de capacitación en y reflexión sobre la actividad docente.

Por lo tanto, la cuestión de las condiciones laborales, en términos individuales, pero sobre todo, en el nivel del colectivo de trabajadores docentes, es clave para comprender las posibilidades y los límites que todo proyecto pedagógico puede tener. En este sentido, el desafío de la enseñanza universitaria es integral: implica, como señala Carlino, tomar a las prácticas de enseñanza como objeto de análisis considerándolas en contexto; implica también considerar las necesidades y disposiciones de los estudiantes como co-protagonistas de esas prácticas de enseñanza-aprendizaje; e implica también un posicionamiento y una apuesta políticas para sustentar un proyecto de universidad realmente inclusivo. En términos de la autora: "las formas en que los alumnos leen y escriben en el

nivel superior no pueden quedar libradas a las que por su cuenta logran poner en juego, sino que corresponde a las instituciones darles una direccionalidad" (Carlino, 2005: 164).

## Referencias básicas para un estado del arte

### a. Estudio de la producción de borradores de examen en alumnos universitarios.

1. Carlino, P. (2000). Fragmento de Informe Reglamentario CONICET, 2000. Recuperado a partir de <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad/Paula%20Carlino%20Informe%20anual%202000%20recortado.pdf>

### b. Análisis de experiencias.

2. Carlino, P. (2005). Enseñar no sólo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, III(3), 207-229. Recuperado a partir de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a12carlino.pdf>
3. Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer ya escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Revista Lectura y Vida*, 23(1), 6-14. Recuperado a partir de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23\\_01\\_Carlino.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf)
4. Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10). Recuperado a partir de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4164/3167>
5. Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*, 6(9). Recuperado a partir de [http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino\\_Estudiar\\_escribir\\_y\\_aprender\\_en\\_universidades\\_australianas\\_2-07.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_Estudiar_escribir_y_aprender_en_universidades_australianas_2-07.pdf)
6. Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de educación*, 36, 143-168. Recuperado a partir de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf)

### c. Estudios exploratorios mediante entrevistas.

7. Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. Recuperado a partir de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf>
8. Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 1(11). Recuperado a partir de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/01-carlino.pdf>
9. Fernández, G. M. E., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. Recuperado a partir de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31\\_03\\_Fernandez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Fernandez.pdf)

### d. Estudio descriptivo mediante encuestas.

10. Carlino, P., Iglesias, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. Recuperado a partir de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/583>

#### e. Investigación con observación de clases.

11. Cartolari, M., & Carlino, P. (2012). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7). Recuperado a partir de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3557>
12. Fernández, G., Izuzquiza, V., & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Ed.), *Textos en contexto* n° 6, Buenos Aires: Lectura y Vida. Recuperado a partir de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbncqb3JuYWRRhc2dpY2VvbGVtfGd4OjUzNGFiYTU2MTJINjU0YmE>
13. Roni, C., & Carlino, P. (2013). Qué hacen los docentes cuando quieren que sus alumnos lean para aprender ciencias. *Memorias del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 11-14 de septiembre de 2013. Disponible en <https://eb7b7e74-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/giceolem2010/secundario/Roni%20y%20Carlino%2C%202013%20Puebla.pdf>

#### Bibliografía general

- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos claves en la didáctica de las disciplinas: referencias, definiciones y bibliografía de didáctica de las ciencias*. Sevilla: Diada.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado a partir de <https://upc.cba.gov.ar/archivos/EscribirPaulaCarlino.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires / Miño y Dávila.
- Eduardo, R. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? En *Documentos para el debate*. Mar del Plata: Instituto de Estudios y Capacitación, CONADU, CTA.
- Ibáñez Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico: Una propuesta alternativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 435-456. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003220.pdf>
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mollis, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la Crisis Universitaria Argentina. En Sader, E. Aboites, H. Gentili, P. *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124), 69-92. Recuperado a partir de <http://revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/18836>

- Negrón, M. M. G. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44(1). Recuperado a partir de <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/UAHumanidades/ARTICULOS/articulo3.pdf>
- Noailles, G. (2005). La representación de los psicólogos egresados la UBA acerca su práctica profesional. *Anuario de investigaciones*, XII, 87-95. Recuperado a partir de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862005000100008](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862005000100008)
- Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Ralón, G. (2016, noviembre). *El proceso de investigación como sistema de problemas: una reconstrucción de su lógica y estructura basada en siete preguntas*. Mimeo.
- Rama, C. (2005). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina. Mimeo.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54. Recuperado a partir de <http://www.rieoei.org/rie46a02.pdf>

### Otros recursos

- Biblioteca Virtual en Psicología. (2009). *Tesaurus de Psicología - Argentina*. Recuperado 12 de agosto de 2014, a partir de <http://bvs.psi.uba.ar/php/level.php?lang=es&component=17&item=128>
- GICEOLEM. (s. f.). *Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias*. Recuperado 13 de agosto de 2014, a partir de <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/>
- Sistema de Información Permanente. (2011). *Resultados finales* (Censo y Rematriculación de Estudiantes 2011). Buenos Aires: Coordinación General de Planificación Estratégica e Institucional, Universidad de Buenos Aires. Recuperado a partir de <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=194>
- UNESCO. (s/f). *Tesaurus de términos en inglés, francés, español y ruso*. Recuperado el 7 de agosto de 2015, a partir de <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Universidad de Buenos Aires. (2014, septiembre 15). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado a partir de [http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Universidad\\_de\\_Buenos\\_Aires&oldid=76877112](http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Universidad_de_Buenos_Aires&oldid=76877112)

## Anexo: análisis de la propuesta mediante el modelo de *las preguntitas*

¿Qué? (Problemáticas, fenómenos de interés).	<p><i>Alfabetización académica en la formación de los psicólogos: un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la UBA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de alfabetización académica. En la definición básica de Paula Carlino (2005: 13-14): "Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso". Se trata, por lo tanto, de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje <i>de</i> y <i>con</i> formas específicas de lectura y de escritura, propias del campo de la psicología. La autora señala que la "doble preposición resalta que no sólo se buscaban experiencias sobre cómo enseñar a escribir y leer" (2013: 358) sino también sobre cómo enseñar contenidos de la psicología con ayuda de la lectura y la escritura.</li> <li>• Procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior universitario, y en particular, en la carrera de Psicología.</li> <li>• Percepciones, concepciones, experiencias y prácticas en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la lectura y la escritura en las asignaturas de la carrera.</li> </ul>
¿En quién/es o en qué objetos? (Sujetos y/o objetos en que se encarna el fenómeno)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicólogos en formación. Estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Estudiantes de Psicología de otras universidades, estudiantes de otras carreras de la Facultad de Psicología y de otras Facultades de la UBA.</li> <li>• Docentes de la Licenciatura en Psicología: Profesores y Auxiliares docentes en tanto sujetos que definen y ponen en práctica proyectos curriculares alrededor de unos contenidos y unas actividades didácticas.</li> <li>• Grupos pedagógicos constituidos por estudiantes y docentes en interacción, en un marco institucional y áulico específico (carrera de Psicología, UBA, u otras carreras o universidades).</li> <li>• Clases en las que se desarrollan prácticas pedagógicas de acuerdo con ciertas estrategias didácticas y en función de una planificación curricular más o menos explícita, mediante la interacción entre los estudiantes y los docentes, y que tienen lugar en sus respectivos marcos institucionales y áulicos.</li> <li>• Proyectos curriculares (programas de materias y/o grupos) en tanto documentos en los que se explicitan formalmente objetivos, propósitos, contenidos y actividades a desarrollar en las condiciones institucionales previstas y mediante una estrategia pedagógica específica.</li> <li>• Cátedras y departamentos como unidades de trabajo docente, y como sujetos colectivos de determinación, estructuración formal y desarrollo curricular (cfr. de Alba, 1995: 63-ss).</li> <li>• Carrera como marco institucional en que las cátedras, los proyectos curriculares, los grupos pedagógicos, los docentes y los estudiantes entran en relación como sujetos que intervienen en el proceso pedagógico/didáctico.</li> </ul>
Territorial	<p>En principio la investigación se concentra en los procesos de alfabetización académica tal como tienen lugar en las distintas asignaturas y a lo largo de la carrera de Psicología de la UBA. Esto delimita el alcance territorial del objeto de estudio a Buenos Aires, tanto en la CABA, donde existen dos sedes de la Facultad de Psicología, como en la localidad de Martínez, Partido de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. A pesar de contar con una sede en la zona norte del Gran Buenos Aires (GBA), el censo de 2011 señala que el 50,5 % de los estudiantes de la Facultad de Psicología residían en CABA, el 17,8 % en GBA Oeste, el 16,5 % en GBA Sur y sólo el 10,0 % en GBA Norte. Esta delimitación territorial presupone determinadas características sociales y culturales de los sujetos que participan del fenómeno.</p> <p>En su mayor parte los estudiantes –y los docentes– viven en la ciudad de Buenos Aires o en el Gran Buenos Aires. Muchos de ellos son porteños, y suelen vivir con sus familias: padres, hermanos, con sus parejas y/o hijos, o con otros parientes). También suele haber estudiantes de otras provincias, e incluso, estudiantes de otros países latinoamericanos. No se descarta que otros estudiantes vivan en otras zonas –por ejemplo, en La Plata– y se trasladen a Buenos Aires para cursar. Pero esto es lo menos frecuente (apenas el 0,1% de las estudiantes de la Facultad, según el censo de 2011). Los estudiantes que son de otras provincias, o del interior de la provincia de Buenos Aires, son casi siempre migrantes que viven en Buenos Aires. Además, la Facultad ofrece actividades académicas en contextos de privación de la libertad –el Centro Universitario Devoto, el Centro Universitario de Ezeiza, Marcos Paz, la Unidad 3 (mujeres privadas de su libertad que viven junto a sus hijos) y la Unidad 19 (un sistema de prelibertad)–, incluyendo en algunos casos la posibilidad de cursar la carrera de Psicología.</p>
Socio-laboral	<p>Podría decirse que los estudiantes son de origen social medio, medio-bajo y/o medio-alto, pertenecientes a hogares con clima educativo elevado. Es frecuente que alguno de sus padres, o ambos o algún familiar tenga nivel de estudios superior, frecuentemente con padres o familiares Psicólogos o docentes (de educación primaria, media o superior).</p> <p>Algunos se dedican fundamentalmente a sus estudios con la ayuda económica de sus familias. Otros además de estudiar trabajan, ya sea en relación de dependencia en jornadas completas (7, 8, 9 horas por día), o de manera ocasional o en empleos con menor dedicación horaria. Esos empleos pueden ser parte de sus primeras experiencias laborales para muchos de ellos.</p>
Etaria	<p>Los psicólogos en formación constituyen un grupo etario heterogéneo pero en el que predominan los jóvenes de entre 20 y 25 años. Pueden encontrarse estudiantes de 19 o pocos años más, aunque suele haber en los grupos algunos estudiantes de edades mayores, con más de 30, 40 y 50 años.</p> <p>Según los datos del censo de estudiantes de 2011, el 39 % de los estudiantes de la Facultad de Psicología tenía hasta 24 años, el 32,8 % tenía entre 25 y 29 años, y el 28,2 % tenía 30 o más años cumplidos.</p>

Género, estado civil,	<p>La mayor parte de los estudiantes de la carrera son mujeres, y muchas veces hay muy pocos estudiantes varones por comisión. Según datos del último censo, el 81,7 % de los estudiantes de la facultad eran de sexo femenino (Sistema de Información Permanente, 2011).</p> <p>En cuanto al estado civil, el 75,8 % de los estudiantes de la Facultad eran solteros en 2011, el 20,5% eran casados o unidos, y el 3,7% informaba otro tipo de situación que incluía viudez, separación y divorcio. Además, el 16 % de los estudiantes informó tener uno o más hijos.</p>
Trayectorias educativas	<p>Estos estudiantes –como todo estudiante universitario– suelen contar con largas trayectorias escolares. Algunos, en especial los estudiantes de mayores edades, pueden tener estudios previos en la carrera o en otras carreras terciarias, técnicas, superiores o universitarias (lo cual confirma su origen social medio). Esto marca cierta cultura general, pero también ciertas maneras de participar en la relación pedagógica, maneras aprendidas tras largos años de educación primaria, secundaria y a veces también universitaria/superior. En principio, todos o casi todos los estudiantes universitarios tienen al menos el nivel medio aprobado, aunque es posible que algunos pocos casos hayan ingresado a la carrera sin acreditar el nivel medio. En la UBA, a través del Programa Mayores de 25 sin nivel medio aprobado (Res. 6716/97, Rectorado).</p> <p>El 41,6% tenía título medio de Bachiller y el 15,1% de Perito Mercantil. Mientras que el 40,4% había obtenido su título secundario en un establecimiento público de Argentina, el 58,0% lo obtuvo en un establecimiento de gestión privada del país.</p> <p>Además, también los padres de los estudiantes suelen tener niveles educativos elevados en una alta proporción: el 43,7% de los padres y el 48,1% de las madres de los estudiantes habían realizado estudios superiores, universitarios o de postgrado, completándolos o no.</p> <p>El censo de 2011 señala que el 20,6% de los estudiantes de la Facultad de Psicología se había cambiado de carrera. El 10,6% había cambiado a su carrera actual en la Facultad mientras cursaba el CBC. También señala que el 7,0 % de los estudiantes de la Facultad realizó y completó otros estudios de grado en la UBA, el 9,4% realizó y completó otros estudios superiores fuera de la UBA, en su mayor parte en algún Instituto Superior no universitario, mientras que un 9,3% realizó estudios superiores fuera de la UBA sin completarlos. Un 2,7% (435 estudiantes) percibía algún tipo de beca para realizar sus estudios universitarios en la UBA.</p>
Tamaño poblacional	<p>Según datos del Censo y Rematriculación de Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Psicología registró 16.162 estudiantes inscriptos en 2011, de los cuales 2.328 (el 14,4 %) declararon no haber tenido actividad académica en ese año (Sistema de Información Permanente, 2011). Pero esos datos no están publicados de modo que pueda distinguirse la cantidad de estudiantes por carrera.</p> <p>El Sistema Académico de la Facultad de Psicología señala que en el 2º cuatrimestre de 2014 se inscribió un total de 12.168 estudiantes en el conjunto de las carreras, de los cuales 10.977 (el 90,2%) correspondían a la Licenciatura en Psicología.</p> <p>Las estimaciones conocidas más recientes acerca del número de estudiantes universitarios de Psicología en el país son del año 2004: "Según datos de Modesto Alonso del año 2004, en el país hay 37.000 psicólogos –y 39.000 <i>estudiantes de psicología</i>– de los cuales el 80% se dedican a la psicoterapia" (Noailles, 2005. La cursiva es nuestra).</p> <p>En cuanto a los docentes, no se encuentran publicados los datos del censo 2011 UBA de modo que pueda determinarse su cantidad, sean Profesores o Auxiliares, que se desempeñaban en cada Unidad Académica ni en las carreras.</p>
¿Dónde? (Ámbito espacial e institucional del fenómeno).	<p>La "fuerza del concepto <i>alfabetización académica</i> radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento– no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir" (Carlino, 2005: 14). Por lo tanto, el espacio en que el proceso de alfabetización académica tiene lugar es amplio y admite delimitaciones diversas.</p> <p>En primer lugar, interesan los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan a lo largo de la Licenciatura en Psicología de la UBA. Estos procesos, dado el carácter continuo e inacabable de la alfabetización, pueden estar relacionados con otros procesos que tienen o tuvieron lugar en otros marcos institucionales: las trayectorias escolares previas de los estudiantes pueden señalar otros ámbitos de interés para la investigación; así como otros espacios académicos y para-académicos: grupos de estudio, de investigación, cátedras de la carrera y cátedras abiertas, grupos de militancia, ámbitos laborales, otras carreras, etcétera.</p>
¿Cuándo? (Dimensión temporal).	<p>Carlino señala que la noción de alfabetización académica "tiene dos significados: uno sincrónico, que se refiere a las prácticas y representaciones características de una determinada comunidad, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella" (2005: 14). Ambos sentidos permiten abordar el fenómeno como un proceso continuo, de desarrollo longitudinal, en el que no pueden identificarse momentos de iniciación ni de finalización definitivos. El concepto de alfabetización académica implica objetar "que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir" (Carlino, 2005: 14).</p> <p>No obstante, en esta investigación interesa particularmente abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esas prácticas fundamentalmente en el marco áulico e institucional de la carrera de Psicología, y en el marco de los proyectos curriculares que allí se implementan. Esta elección conlleva, por lo tanto, una primera delimitación de la dimensión temporal del objeto, dada por las trayectorias desarrolladas a lo largo de la carrera, aunque no implica descartar las trayectorias educativas previas, así como otras experiencias académicas y extra-académicas que inciden en el proceso.</p>

<p>¿Para qué? (Objetivos, resultados esperables, productos finales).</p>	<p>1. Analizar los procesos de alfabetización académica en los que participan los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UBA.</p> <p>1.1. Describir las percepciones de los estudiantes, relacionadas con las estrategias didácticas implementadas por sus docentes en las asignaturas de la carrera para enseñar a leer y escribir en el marco disciplinario de la psicología, y con los aprendizajes realizados.</p> <p>1.2. Describir las percepciones de los docentes acerca de los procesos de enseñanza que conducen, sus estrategias y sus concepciones acerca de la lectura y la escritura como contenido de enseñanza-aprendizaje, y los resultados esperados y obtenidos en esas prácticas.</p> <p>1.3. Dar cuenta del lugar que la lectura y la escritura ocupan en los distintos niveles e instancias de planificación curricular en los que se define el proyecto pedagógico de la carrera.</p> <p>1.4. Determinar el lugar que ocupa la lectura y la escritura como contenidos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje concretas de las que participan los docentes y estudiantes a lo largo de la carrera.</p> <p>1.5. Caracterizar las condiciones materiales, institucionales y políticas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de las habilidades y competencias de lecto-escritura en el marco disciplinario de la psicología.</p> <p>El resultado fundamental, en función de estos objetivos, consistirá en una descripción y análisis de los procesos de alfabetización académica que puede concentrarse en diversos aspectos del fenómeno en función de la definición de los objetos particulares. Los aspectos del fenómeno en los que se concentre cada línea particular de este proyecto –cada trabajo grupal–, y la definición del objeto que en cada caso se realice, dependerán, entre otros factores, de la perspectiva conceptual que cada grupo construya y adopte para su investigación.</p> <p>En este sentido, se espera que los psicólogos en formación puedan aportar elementos conceptuales relevantes, basados en los contenidos adquiridos en otras asignaturas y en función de sus propias perspectivas y preferencias teóricas, a un proyecto que es desde su concepción multidisciplinario, pero cuyo objeto es de relevancia para la psicología de la educación, del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje.</p>
<p>¿Por qué? (Propósitos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participan los estudiantes y los docentes de Psicología en el marco de la Universidad pública.</li> <li>• Aportar elementos para la discusión, negociación y el desarrollo de estrategias didácticas que asuman, como parte integral de la formación universitaria, la preocupación por la enseñanza y aprendizaje de las formas de lectura y escritura propias del campo disciplinario de la psicología.</li> <li>• Avanzar en el desarrollo de un programa de investigación multidisciplinario sobre pedagogía y didáctica de la psicología en el nivel superior.</li> <li>• Desarrollar un marco de trabajo e insumos que posibiliten el desarrollo de los contenidos de la asignatura Metodología de la Investigación en Psicología a partir de una estrategia basada en la perspectiva de la alfabetización académica.</li> </ul>
<p>¿Cómo? (Diseño, estrategia de trabajo empírico).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Con cuántas unidades de análisis se ha de trabajar?</li> <li>• ¿Cómo se accederá a esas unidades de análisis (con un censo o una muestra)? ¿Qué tipo de muestra se utilizará, llegado el caso?</li> <li>• ¿Sobre cuántas y cuáles variables se construirán datos?</li> <li>• ¿Cómo se abordará la temporalidad del objeto?</li> <li>• ¿Mediante qué tipos de fuentes han de construirse los datos?</li> <li>• ¿Qué actividades de campo han de desarrollarse en contexto y en qué contexto o <i>locus</i>?</li> <li>• ¿Cómo han de analizarse los datos obtenidos?</li> <li>• ¿De qué manera se harán públicos los resultados de la investigación?</li> </ul>
<p><i>Elaboración propia en base al modelo de análisis del proceso de investigación científica desarrollado por Ralón (2016).</i></p>	