

Aproximaciones al material bibliográfico que leen los alumnos del primer año de la carrera de Psicología.

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA.

Cita:

VILLALONGA PENNA, MARÍA MICAELA (2013). *Aproximaciones al material bibliográfico que leen los alumnos del primer año de la carrera de Psicología. VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano. La Universidad como Objeto de Investigación. UNSL, San Luis.*

Dirección estable: <https://www.academica.org/maria.micaela.villalonga.penna/13>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/phYc/xrc>



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.academica.org>.



APROXIMACIONES AL MATERIAL BIBLIOGRÁFICO QUE LEEN LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

María Micaela Villalonga Penna^{1,2}

micavillalonga@yahoo.com.ar

INVELEC (Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura), CONICET¹.

Facultad de Psicología Universidad Nacional de Tucumán².

Eje N° 3: Currículo y Didáctica General y Didácticas Especiales del Nivel Superior.

RESUMEN

Estudios encarados en el marco de las Alfabetizaciones Académicas señalan como un aspecto relevante el tipo de textos que se utilizan en las carreras de grado, para enseñar diferentes disciplinas. En este sentido, este trabajo presenta adelantos sobre el análisis del material bibliográfico que se utiliza en cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Para ello, se apeló a las categorías de análisis propuestas por Carlino (2005), Padilla Sabaté (2013) y Padilla, Douglas y López (2007, 2011). Los hallazgos muestran el uso de textos académicos derivados de textos científicos, en su mayoría predominantemente expositivos, argumentativos e híbridos entre ambas clases. Además, se aprecia el uso de “cuadernillos”, que incluyen fotocopias del material bibliográfico (capítulos de libros completos o incompletos con o sin sus respectivas referencias y fotocopias de fichas de cátedra). Esto permite reflexionar en torno a los retos que pueden presentarse a los alumnos para comprender el material bibliográfico y a los docentes para proponer situaciones didácticas sobre la base de éste.

Palabras Clave: Lectura- Psicología- Primer Año- Material Bibliográfico

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones han puesto de relieve que la lectura en contextos académicos constituye una práctica social situada. Esta práctica situada, posibilita a los estudiantes ir apropiándose de la cultura académica, y en el marco de ésta, de una nueva

cultura lectora. En este sentido, la lectura comprensiva se presenta como la vía inicial de apropiación de los conocimientos de la Psicología, en tanto disciplina científica.

Además, son numerosos los estudios acerca de las prácticas de lectura y escritura en la universidad (Bazerman, 1988; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Tusting, 2005; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2003b; Carlino, 2005; Lea, 2005; Lillis & Scott, 2007; Marín, 2006) que han señalado el complejo entramado que se configura entre diferentes aspectos: las características que poseen los textos disciplinares, las formas de concebir la lectura en medios académicos que tienen estudiantes y profesores, las particularidades que asumen las prácticas lectoras en dichos contextos, las formas de evaluación. Desde esta perspectiva, la noción de contexto resulta relevante porque se intenta ir más allá de lo que las instituciones universitarias exigen y repensar qué es lo que se pide a los alumnos y si las prácticas alfabetizadoras resultan viables.

En consonancia con los planteos antes desarrollados, los estudios encarados desde la línea de la *literacidad crítica*, han abordado los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que se desprenden del uso contextualizado del código escrito (Cassany, 2005). Esta corriente ha señalado la relevancia de los conocimientos acerca del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, los valores y representaciones sobre las prácticas lectoras y la organización social de dichas prácticas (contextos sociales institucionales en las que se desarrollan, disciplinas académicas o epistemológicas, grupos sociales de las comunidades lectoras). Así, la lectura crítica de textos, implica: situar el texto en el contexto sociocultural (identificar el propósito, situarlo en un entramado socio-histórico, reconocer contenidos incluidos y excluidos del texto, identificar la polifonía de voces presentes y ausentes, detectar la postura del autor), reconocer y participar en la práctica discursiva (identificar el género discursivo y la intención comunicativa), anticipar los efectos que puede causar este texto en una comunidad (toma de conciencia sobre las interpretaciones individuales del texto, anticipar las interpretaciones que otros pueden hacer, integrar estas interpretaciones) (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Cassany, 2005).

Entonces, la lectura puede ser entendida como una práctica social que se realiza en el marco de una comunidad discursiva, por lo que según el momento, los objetivos, el contenido y la comunidad lectora en la que participa, el lector modificará su forma de

lectura durante su vida (Carlino, 2003a; Lea, 2005; Marín, 2006; Parodi, Peronard e Ibañez, 2010).

En línea con estos desarrollos, autores nacionales han reflexionado también acerca de qué leen los estudiantes universitarios. Al respecto, Carlino (2005) entiende que textos académicos son aquellos que se emplean para enseñar y aprender en la universidad y que, los alumnos universitarios que cursan carreras del área de las ciencias sociales o humanidades, suelen acceder a textos académicos derivados de textos científicos (como los materiales de cátedra, los manuales, los libros, los capítulos de libros). Además, indica una serie prácticas institucionalizadas en relación con el material bibliográfico: el hecho de que los alumnos suelen leer fotocopias de los textos académicos, fuera de la obra completa y a veces sin considerar las referencias bibliográficas pertinentes.

Por otra parte, los aportes de Padilla, Douglas y López (2007 y 2011) en relación a los textos expositivos y argumentativos, resultan relevantes ya que estas autoras han propuesto una serie de niveles para analizar y abordar pedagógicamente estos textos: el nivel pragmático, referido a la intencionalidad y al contexto de circulación de los textos; el nivel global, vinculado con la estructura o modo de organización textual y el nivel local, relacionado con las estrategias discursivas microestructurales.

De este modo, este trabajo presenta avances sobre el análisis del material bibliográfico que se utiliza en cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

METODOLOGÍA

El enfoque de investigación de este trabajo es cuantitativo y cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008). Se tomó el material bibliográfico de cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Una de estas asignaturas es cuatrimestral (Problemas Sociológicos en Psicología), y las otras tres son anuales (Introducción a la Psicología; Psicofisiología y Psicología del Ciclo Vital I). En el caso de las materias anuales se trabajó con el material bibliográfico disponible, que es solamente el correspondiente al primer cuatrimestre.

El material bibliográfico se analizó de forma cualitativa, teniendo en cuenta las categorías propuestas por Carlino (2005), Padilla Sabaté (2013) y Padilla, Douglas y López

(2007, 2011). Además, el material se apeló a herramientas de la estadística descriptiva (porcentaje), para analizar el material bibliográfico, considerando para ello, algunos indicadores propuestos por Carlino (2005) y por Padilla, Douglas y López (2007, 2011). Este último análisis se hizo con apoyo del SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

RESULTADOS

En todas las asignaturas relevadas, la bibliografía de estudio para los estudiantes se encuentra contenida en “cuadernillos”. Esta bibliografía consiste en fotocopias de capítulos de libros, fotocopias de fichas o materiales de cátedra y, sólo en un caso, incluye también fotocopias de artículos científicos.

En cuanto a la organización de este material bibliográfico puede observarse que, en todos los casos, los programas de las materias se encuentran a disposición de los estudiantes, sea que se hayan incluido en los “cuadernillos” o no. En algunos casos, los “cuadernillos” incluyen los programas de las asignaturas con guías de trabajo sobre el material bibliográfico, fechas y temáticas de las clases teóricas y fechas tentativas de los exámenes parciales. Además se aprecia también la presencia de separadores entre el material bibliográfico de las unidades temáticas que adoptan dos formas básicamente: sumarios bibliográficos de cada unidad temática del programa, que incluyen el título de la unidad y su numeración; o indicadores que incluyen solamente el título y numeración de la unidad.

En relación con la selección bibliográfica, se observa el uso de textos académicos derivados de textos científicos (como son los capítulos de libros, fichas de cátedra y ensayos) y de textos científicos (como los artículos científicos y ponencias de congresos), como se ve en la tabla N°1.

Tabla N° 1

Porcentajes de textos derivados de textos científicos en las asignaturas

Textos derivados de textos científicos	Porcentaje
Capítulos de libros	75%
Fichas de cátedra	17%
Artículo científico	1,56%
Ponencia presentada en congreso	3,12%
Artículos de divulgación	1,56%
Otros materiales de cátedra	1,56%

Los textos en su mayoría son predominantemente expositivos, argumentativos e híbridos entre ambas clases, tal y como se muestra en la tabla N° 2. En esta tabla se aprecia, en la selección bibliográfica, una marcada preeminencia de textos de predominio expositivo, en comparación a los textos de predominio argumentativo e híbridos entre ambas clases.

Tabla N° 2

Porcentaje de textos por tipo discursivo

Tipos discursivo	Porcentaje de textos por tipo discursivo
Expositivos	44%
Argumentativos	32%
Híbridos	24%

Si bien se aprecia, en general, un predominio de textos expositivos, esta situación cambia cuando se analiza la selección bibliográfica de cada una de las asignaturas. En el caso de Psicofisiología la totalidad de los textos son predominantemente expositivos y en Psicología del Ciclo Vital I, la gran mayoría lo son. En cambio, en Introducción a la Psicología y en problemas Sociológicos en Psicología priman los textos predominantemente argumentativos. Esto se muestra en la Tabla N° 3.

Tabla N° 3

Porcentaje de textos por tipo discursivo en las asignaturas

Materia	Tipo discursivo	Porcentaje de textos por tipo discursivo
Psicofisiología	Expositivo	100%
Introducción a la psicología	Expositivo	28,12%
	Argumentativo	43,75%
	Híbrido	28,12%
Psicología del ciclo vital I	Expositivo	73,68%
	Argumentativo	10,52%
	Híbrido	15,78%
Problema sociológicos en psicología	Expositivo	22,22%
	Argumentativo	44,44%
	Híbrido	33,33%

A continuación y, a modo de ejemplo, se presentan y analizan algunos textos correspondientes a las antes mencionadas asignaturas.

Un ejemplo de texto predominantemente expositivo procedente del ámbito de la sociología es el de George Ritzer (1995) “Teoría Sociológica Contemporánea”. El material bibliográfico incluye una selección de capítulos de este libro. En general, el mismo, parece estar destinado a la formación de grado por la forma en que está organizado y por las características que se observan al analizar el discurso a nivel global y local. Puede apreciarse en la organización formal del material que, al inicio de cada capítulo, incluye un resumen de los contenidos que se abordarán y al finalizar, un resumen con las ideas centrales tratadas; en el cuerpo del capítulo se observan reseñas biográficas que pueden ayudar al lector a situar la obra de un pensador. En los diferentes apartados de los capítulos se desarrollan conceptos centrales de un tema y hay escasas referencias a opiniones del autor. En este texto predominan las estrategias discursivas propias del discurso expositivo académico: uso de formas de impersonalidad, tiempos verbales del indicativo, ausencia de modalizaciones.

Un texto académico predominantemente expositivo, procedente del ámbito de la medicina es el de Neil R. Carlson (2005) “Fisiología de la Conducta Humana”. En este

caso, el material bibliográfico también incluye una selección de capítulos. En este texto se expone y conceptualiza la anatomía y funcionamiento del sistema nervioso humano y puede resultar más accesible para el novel estudiante universitario ya que cada capítulo, incluye un resumen con los contenidos del mismo, casos clínicos para comentar y trabajar, glosario con términos importantes y novedosos, resumen con ideas centrales. En suma, posee la apariencia de un “manual”, como los que se utilizan en la escolaridad secundaria, pero en el mismo la complejidad y detalle con el que se exponen los temas lo hace un texto de nivel universitario de grado que puede introducir paulatinamente a los estudiantes a un saber disciplinar. Además, es necesario señalar que, las imágenes o paratextos con sus respectivas explicaciones resultan esenciales para la comprensión de lo que se expone. Las estrategias discursivas a las que apela son

Otro texto académico predominante expositivo y descriptivo, propio del campo de la psicología, es un capítulo de libro de Manuel De Vega (1984) “Introducción a la Psicología Cognitiva”, en el cual se desarrollan conceptos relevantes inherentes a la Psicología Cognitiva en tanto disciplina. Este texto, desde la perspectiva del propio autor, constituye un material o manual introductorio para aquellos que deseen conocer de qué se trata la Psicología Cognitiva y, de hecho, el capítulo seleccionado como material bibliográfico para los alumnos de primer año de la mencionada carrera es, como ya se indicó, una introducción en la que se explicitan algunos conceptos capitales de la Psicología del Conocimiento, se contextúan históricamente estos desarrollos, se marcan puntos de unión y de divergencia con otras disciplinas y teorías. Además, mientras el autor desarrolla estas cuestiones, en algunos casos, va indicando en que capítulos del libro se amplían los planteamientos. Asimismo, al finalizar el capítulo, el autor ofrece un panorama del texto en el que explicita algunos conceptos que ya venía utilizando a lo largo del capítulo, como los de “estructuras”, “procesos” y “representaciones”, y la organización del manual para facilitar el uso del mismo.

Por otra parte, los paratextos o imágenes resultan explicativos de algunos procesos experimentales como los estadios de la simulación graficados en un diagrama de flujo. Además, los nombres propios de autores se encuentran en letras mayúsculas de molde o imprenta, y otros nombres propios (“paradigma cognitivo”, “hardware”, “software”,

“modelos”, “representación”) relevantes en *itálicas*, como una forma de hacerlos resaltar y llamar la atención del lector que se introduce en este campo disciplinar.

En lo referido a las estrategias discursivas, el autor emplea formas de impersonalidad como el *se* impersonal (“Los psicólogos cognitivos, como sus antecesores, se ven abocados a manipular estímulo (E) y registrar respuestas (R) en sus investigaciones, de modo que practican una especie de conductismo metodológico”) (De Vega, 1984, p.45). En algunos casos apela al nosotros de autor como una forma de invitar al lector a involucrarse en lo que desarrolla (“Vamos a describir dos tipos de paradigmas experimentales utilizados con profusión por la psicología cognitiva: los estudios cronométricos y los paradigmas de aprendizaje verbal”) (De Vega, 1984, p.45). Se encuentran escasas referencias de modalización. Predomina el uso de tiempos verbales del indicativo (“Algunos psicólogos consideran que la transición del conductismo al cognitivismo se puede interpretar en el marco de la concepción kuhniana”) (De Vega, 1984, p.26). Incluye marcadores para organizar y enumerar información (“Los paradigmas básicos de aprendizaje verbal pueden describirse según tres criterios: a) según la estructura del material de aprendizaje; b) según el contenido; y c) según el procedimiento de la prueba de memoria”) (De Vega, 1984, p.50).

Usa citas de autoridad para ratificar o sustentar lo que expone, como la de Kosslyn (1978) (citado en De Vega, 1984, p. 24) sobre una de las características del sistema cognitivo que viene desarrollando De Vega, la interactividad, y las complicaciones que ésta genera para el investigador que desea estudiar aspectos de la arquitectura cognitiva: “El psicólogo cognitivo a menudo tratará de estudiar algún aspecto particular de la cognición, tal como la naturaleza de las representaciones internas. Desgraciadamente cada aspecto está engranado en un sistema total de mecanismo. Para examinar cualquier componente, necesariamente incluiremos la codificación, la representación, la computación y los procesos de respuesta, todos los cuales se reflejan en nuestros datos...”. Los ejemplos incluidos, en general, resultan explicativos y amplían información acerca de diversas cuestiones, como el sesgo derivado de la analogía mente-ordenador en las investigaciones (“Se ha dedicado un esfuerzo excesivo en los años 60’al estudios de las estructuras de la memoria y de la atención, mimetizando las características del *hardware* de los ordenadores”) (De Vega, 1984, p.33).

También, la selección bibliográfica incluye textos de predominio argumentativo como el de Zygmunt Bauman (1994) “Introducción. Sociología ¿para qué?”. Este texto pareciera basarse en una estrategia deliberativa, ya que al intentar proponer que es la sociología no plantea una posición tomada desde el principio, sino que ofrece elementos o argumentos para luego, construir una postura final. En cuanto a las categorías estructurales, el autor parte de la tesis de que la sociología puede considerarse o definirse de diversas maneras y en la conclusión parece inclinarse por esta opción. Las premisas que se presentan (por ej. la sociología como un campo que implica autores y cierto volumen de información llamada sociológica desarrollada a lo largo de varios años; la sociología como un cuerpo de conocimientos y de prácticas; la sociología no como disciplina residual de la historia y la antropología, etc.) se ven sustentadas por argumentos mediante ejemplos, analogías y causales.

Las estrategias discursivas se caracterizan por la presencia de modalidades de enunciación asertivas (“En realidad, pocas son las ciencias a las que afecta la expresión de su relación con el sentido común”) (Bauman, 1994, p.14) e interrogativas (“¿De dónde sacamos la idea de que las acciones humanas se dividen en cierto número de tipos diferentes?”) (Bauman, 1994, p.10); modalidades del enunciado lógicas (“Y esto es precisamente lo que los sociólogos pueden hacer por nosotros”) (Bauman, 1994, p.16), desiderativas (“Esperamos que ellos nos muestren cómo nuestras biografías individuales se entretrejen con la historia que compartimos con nuestros congéneres”) (Bauman, 1994, p.16), valorativas (“... , la sociología está demasiado íntimamente relacionada con el sentido común como para permitirse la distante ecuanimidad con que pueden tratarlo otras ciencias”) (Bauman, 1994, p.17), de necesidad (“Hemos aceptado que la palabra sociología representa determinado cuerpo de conocimiento y ciertas prácticas que utilizan este conocimiento..., ahora debemos formularnos más preguntas acerca de este conocimiento y esas prácticas”) (Bauman, 1994, p.17); y de enunciados polifónicos adversativos (“Sin embargo, profundamente inmersos en nuestras rutinas, casi nunca nos detenemos a pensar acerca del significado de lo que hemos atravesado...”) (Bauman, 1994, p.11).

El texto también abunda en marcadores discursivos como los conectores contraargumentativos (en cambio, por el contrario, no obstante, ahora bien, etc), los estructuradores de la información ordenadores (“La primera diferencia, en primer lugar,

finalmente, etc.”), los operadores argumentativos de refuerzo (de hecho, en realidad, etc.) y de concreción (por ejemplo) y los reformuladores recapitulativos (“por todas estas razones, en suma, etc.”), por medio de los cuales el autor busca enumerar argumentos a favor y/o en contra de una cuestión determinada y llegar a una postura personal en relación con éstos (Bauman, 1994).

Otro texto de predominio argumentativo es el de Jean Piaget (1973) “Génesis y Estructura en Psicología de la Inteligencia”, en el cual el autor busca, no sólo exponer su concepción acerca de las estructuras en psicología de la inteligencia, sino también, convencer al lector acerca de su postura en relación a esta temática. A nivel global o de las categorías estructurales del texto, la tesis del autor versa sobre la relación de reciprocidad entre estructura y génesis, y las premisas centrales son “Toda génesis parte de una estructura y desemboca en otra estructura” y “Toda estructura tiene una génesis”. El autor emplea argumentos mediante ejemplos como evidencia para apoyar una afirmación; argumentos o citas de autoridad (“Si me refiero a Husserel ello se debe a que ha ejercido una influencia en la historia de la psicología: Husserel ha inspirado en parte la teoría de la Gestalt”) (Piaget, 1973, p.182); argumentos causales (“Después de haber recordado estas dos tendencias –génesis sin estructura y estructura sin génesis- ustedes esperan que les ofrezca una necesaria síntesis: génesis y estructura”) (Piaget, 1973, p.183). En cuanto, al modo de organización, el texto no parece ajustarse a las estructuras alternativas de la argumentación que proponen Padilla, Douglas y López (2011), ya que el autor comienza exponiendo una serie de argumentos favorables y/o desfavorables en torno a la definición y vinculación de los conceptos de génesis estructura, para luego, afirmar “Y ahora llegamos a mis tesis...” (Piaget, 1973, p.184). Las tesis del autor se sostienen principalmente, por argumentos mediante ejemplos.

En relación con las estrategias discursivas, el autor utiliza el nosotros de autor, como una manera de involucrar al lector (“Empecemos definiendo los términos que vamos a utilizar...”) (Piaget, 1973, p.179) y la primera persona del singular como una forma de hacer notar sus puntos de vista (“Definiré a la estructura de la forma más amplia como un sistema...”) (Piaget, 1973, p.179). Además, usa la modalidad asertiva y la interrogativa. Sobre la primera, la emplea para proponer su punto de vista e introducir una premisa, por ejemplo, sobre la génesis de las estructuras: “Por otra parte, para definir la génesis, querría

evitar que se me acuse de incurrir en un círculo vicioso y no diré, por tanto, simplemente que es el paso de una estructura a otra, sino más bien, que la génesis es una cierta transformación que parte de un estado A y desemboca en un estado B, siendo el estado B más estable que el A” (Piaget, 1973, p.180). En este ejemplo el uso de la primera persona del singular, el subjuntivo, la negación para afirmar y el adverbio de modo, facilitan al autor sentar su postura respecto de la génesis de la estructuras. Sobre la segunda, la modalidad interrogativa, por medio de ella el autor invita al lector a reflexionar sobre una temática que viene desarrollando (“¿Cómo concebir entonces de una forma más íntima esta relación entre estructura y génesis?”) (Piaget, 1973, p.183), o para introducir una temática o concepto nuevo (“En primer lugar, ¿qué denominamos equilibrio en el terreno psicológico?”) (Piaget, 1973, p.188), pero sin dar una respuesta inmediata, sino una serie de argumentos que finalmente desembocan en la toma de una postura por parte del autor (“En psicología debe desconfiarse de las palabras que se han tomado prestadas de otras disciplinas...Para definir equilibrio tendré en cuenta tres caracteres...Es entonces cuando aparece la noción de equilibrio en el sentido en que la he definido, como un sistema de compensaciones progresivas”) (Piaget, 1973, pp.188-190).

Acerca de las estrategias discursivas también, el autor utiliza una serie de modalidades de enunciado: lógicas o intelectuales (“En algunos terrenos privilegiados es relativamente fácil hacerlo, por ejemplo las estructuras matemáticas...”, en relación con las leyes de funcionamiento de una estructura) (Piaget, 1973, p. 179) para señalar la probabilidad de que este enunciado sea cierto; valorativas (“Pero este término sigue siendo aún impreciso mientras no se precise cuáles son estas leyes de totalidad”) (Piaget, 1973, p.179), que evalúa la pertinencia de argumentaciones sobre la definición de estructura; y de necesidad (“...puesto que, debe subrayarse que, contrariamente a lo que ha demostrado con profundidad Lucien Goldman en el terrenos de la sociología, la psicología no partió de sistema iniciales...”) (Piaget, 1973, p.181), que da a conocer la postura del enunciadador con respecto a un criterio de deber en este caso.

Asimismo, el autor realiza una serie de enunciados polifónicos como estructuras adversativas (“La génesis es, por consiguiente, un simple desarrollo. Sin embargo, no se trata de un desarrollo cualquiera.”) (Piaget, 1973, p.180) (“Pero la noción –de estructura-de la Gestalt, por imprecisa que sea, se basa en la esperanza de una matematización o

fisicalización posibles”) (Piaget, 1973, p.180), estructuras concesivas y negaciones polémicas (“La noción de estructura no se confunde, en efecto, con cualquier tipo de totalidad y no equivale a decir, simplemente, que todo depende de todo...” (Piaget, 1973, p.179).

En las cuatro asignaturas, el material bibliográfico contiene, como se indicó, textos académicos derivados de textos científicos: capítulos de libros, fichas de cátedra, ensayos. En algunos casos se aprecia que el material bibliográfico no posee las referencias pertinentes o las posee incompletas. Sin embargo, cabe destacar también aquellos casos en los que se han incluido referencias completas. En general, las fotocopias de capítulos de libros que pueden o no contar con las referencias pertinentes o, cuentan con referencias incompletas. En este último caso, suelen omitirse el año de publicación, el título del libro al cual pertenece el capítulos y el/los editor/es del mismo, el lugar de edición o la editorial. Además, las fotocopias de los capítulos, usualmente, se encuentran desprovistas de la bibliografía, del índice del libro en el cual se insertan, de la página con datos de edición y de la tapa, contratapa y solapas. Al respecto, cabe señalar, que estos soportes paratextuales proveen al lector de información que le facilita contextualizar una obra y también partes o fragmentos de la misma. Se aprecia la inclusión de fotocopias de capítulos de libros incompletos. Por otra parte, en algunos casos se observa la inclusión de índices de libro, copias de página con datos de edición y fotocopias completas de capítulos de libro. Esto se muestra en las tablas N° 4 y N° 5.

Tabla N° 4

Inclusión de referencias en la bibliografía

Inclusión de referencias en la bibliografía	Porcentaje
Sin referencia	28%
Con referencia completa	35%
Con referencia incompleta	37%

Tabla N° 5

Material bibliográfico Completo e Incompleto

Material Completo e Incompleto	Porcentaje
Completo	66%
Incompleto	34%

En relación con las fotocopias de fichas de cátedra, en general este tipo de material es de tipo expositivo. En algunos casos, las mismas sólo enumeran una serie de conceptos o presentan clasificaciones o imágenes. En otros casos, las fichas están destinadas al desarrollo de una temática específica, por ejemplo, De la psicología evolutiva a la perspectiva del curso vital (Cohen Imach, 2013), La importancia de la función materna y paterna en la constitución psíquica de los niños (Medina, 2013), La familia en la postmodernidad (Cohen Imach, 2012b). Para ello, la información puede encontrarse organizada por medio de subtítulos referidos a la estructura general del material y/o a aspectos conceptuales relevantes, por ejemplo: “Introducción... La función materna...La función paterna, A modo de conclusión” (Medina, 2012); “La familia. Objeto de estudio de las Ciencias Sociales...Sobre el origen de la familia y su historización...Familia monogámica...La familia actual...” (Cohen Imach, 2012b). En estas fichas, se introduce la temática y en algunos casos se señala el propósito de este material de cátedra. Posteriormente, se desarrollan los conceptos centrales referidos al tema desde la perspectiva del autor de este material. Para finalizar, se plantean algunas conclusiones en las que la voz del autor se hace más explícita, por ejemplo: “En síntesis, desde este enfoque se concibe al desarrollo evolutivo como el proceso de constitución y reconfiguración de la subjetividad, la identidad, las capacidades y funciones psíquicas...” (Cohen Imach, 2013) o “De acuerdo a lo ya desarrollado es posible dar cuenta de la significación que poseen la función materna y paterna en la constitución psíquica del niño. En cuanto a la primera....En lo que se refiere a la función paterna...” (Medina, 2013).

Resulta relevante la inclusión de fuentes primarias y secundarias. En el caso de las primeras, se trata de capítulos de libros o introducciones de libros que son predominantemente argumentativos e híbridos. Un ejemplo de esto son los textos de Pavlov, Schniedman y Komilov (1963), Watson (1961), Koffka (1963), Piaget

(1973,1975), Freud (2000) que constituyen fuentes primarias, sobre teorías, enfoques o escuelas en psicología que resultan relevantes para comprender la configuración de la Psicología en tanto disciplina científica. Estas fuentes se encuentran complementadas o mediatizadas en parte, por fuentes secundarias que resumen las ideas centrales de las teorías o plantean semejanzas y diferencias entre las mismas, como son los textos expositivos de Marx y Hillix (1983), Sambrín (1986), Beard (1973), Gondra (1998). La inclusión de fuentes primarias y secundarias sobre un tema resulta importante ya que permitiría a los estudiantes conocer los conceptos centrales de un tema o pensador de manera simplificada en la fuente primaria, sin perder de vista la complejidad del mismo al contactar los escritos originales de los pensadores o autores.

DISCUSIONES

En el presente trabajo se ha abordado la relevancia del tipo de textos que se utilizan en las carreras de grado para enseñar diferentes disciplinas. Para ello, se analizó primeramente, el material bibliográfico que se utiliza en cuatro asignaturas del primer año de la carrera de Psicología de la UNT. Los hallazgos permiten vislumbrar los desafíos que pueden presentarse a los alumnos ingresantes para comprender el material bibliográfico y a los docentes para enseñar sobre la base de los mismos: a) La coexistencia de textos de predominio expositivo, argumentativo e híbrido entre ambas clases, puede representar una ventaja en el caso de aquellos textos argumentativos que son fuentes primarias y que se ven mediatizados por textos expositivos. Sin embargo, esta misma multiplicidad de tipos discursivos también puede resultar compleja para el novel estudiante, sobre todo en los casos en que se acentúa la brecha existente entre las prácticas de lectura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario; b) La dificultad para contextualizar un texto cuando el mismo se encuentra desprovisto de referencias completas, datos de edición, índice, tapa, contratapa y solapas; c) La dificultad para comprender y enseñar el planteo de un autor cuando se trabaja con textos incompletos.

Asimismo, surgen una serie de interrogantes en torno a las perspectivas y prácticas lectoras de estudiantes y docentes en relación con los textos disciplinares: ¿Hay distancias entre los modos de lectura exigidos por los profesores en la universidad, si éstos no son enseñados, y los que los alumnos han construido en la secundaria?, ¿De qué modo inciden

las representaciones o perspectivas sobre la lectura y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?, ¿Hay posibilidad de ocuparse de la lectura en las aulas universitarias?, ¿Qué tipo de ayudas pedagógicas que proporcionan los docentes y qué tipo de ayudas esperan recibir los alumnos?, ¿Las prácticas lectoras funcionan como herramientas para construir conocimientos o se emplean de forma periférica como elementos de transmisión y evaluación de conocimientos?, ¿Qué estrategias lectoras han desarrollado los estudiantes antes de ingresar a la universidad (en la escuela secundaria)? En suma, todas estas cuestiones remiten a una forma contextual o situada de concebir la lectura en ámbitos académicos, que se indagará y profundizará en estudios posteriores.

Por último, cabe señalar, que los resultados de este estudio son preliminares ya que se ha analizado el material bibliográfico correspondiente solamente al primer cuatrimestre del presente ciclo lectivo y, de cuatro asignaturas. Posteriormente, se prevé analizar el material correspondiente a lo que resta del año e incorporar dos asignaturas más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Barton, D. y Tusting, K. (2005). *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Contexts*. New York: Cambridge University Press
- Bauman, Z. (1994). *Pensando Sociológicamente*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Beard, R. (1973), *Psicología evolutiva de Jean Piaget*. Bs. As.: Kapelusz.
- Bazerman, C. (1988) *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Blommaert, J., Street, B., Turner, J. & Scott, M. (2007). Academic literacies –what have we achieved and where to from here? *Journal of applied linguistics*, 4 (1), 137-148.
- Carlino, P. (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Actas 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Bs. As. Mayo de 2003.
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 20, 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Carlson, N. R. (2005). Fisiología de la conducta. España: Addison- Wesley.
- Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Taller en el *IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*; SEDELL, /Universidad de la Rioja, Logroño, 30 de noviembre de 2005.
- Cohen Imach, S. (2012). La familia en la postmodernidad. Historia y actualidad. Ficha de cátedra. Psicología Evolutiva I, Facultad de Psicología UNT.
- Cohen Imach, S. (2013). De la Psicología Evolutiva a la perspectiva del Curso Vital. Trabajo monográfico inédito. Cátedra Psicología del Curso Vital I, Facultad de Psicología UNT.
- De Vega, M. (1984). Introducción. En M. De Vega (Ed.) *Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp.23-60). Madrid: Alianza.
- Freud, S. (2000). Obras completas. Tomos 1, 2 y 3. Bs. As.: Nueva Visión.
- Gondra, J.M. (1998). Historia de la psicología. Introducción al pensamiento moderno. Vol. II. Madrid: Síntesis.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio P. (2006). Metodología de la Investigación. Mexico: McGraw and Hill. Interamericana.
- Koffka, K., Köhler, W. y Sander, F. (1963), *Psicología de la forma*. Bs. As. Paidós.
- Lea, M.R. (2005). *Communities of practice in higher education. Useful heuristic or educational model?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4, 5-32.
- Marín, M. (2006). Alfabetización Académica temprana. *Lectura y Vida*, 4, 30-39. Consultado el 2 de mayo de 2012 desde <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/sumario>
- Marx, M. H. y Hillix, W. A. (1983). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Bs. As.: Paidós.
- Medina, D. (2013). Importancia de las funciones materna y paterna en la constitución psíquica de los niños. Trabajo monográfico inédito. Cátedra de Psicología Evolutiva I, Facultad de Psicología UNT.

- Padilla, C. (2013). Ficha de clasificación de discursos. Material de uso interno. Taller de comprensión y producción de textos. Carrera de Letras. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2007). Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2011). Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba: Comunicarte.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibañez, R. (2010). ¿Qué es saber leer? En G. Parodi, M. Peronard y R. Ibañez (Eds.) *Saber Leer* (pp. 19-55). Madrid: Santillana.
- Pavlov, I. P., Schniedermann, A. L. y Kornilov, K. N. (1963), *Psicología reflexológica*. Bs. As.: Paidós.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Barra.
- Piaget, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. Bs. As.: Psique.
- Ritzer, G. (1995). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Bs. As.: McGraw Hill.
- Sambrín, M. (1986), *la psicología de la gestalt*. En P. Legrenzy (Ed.) *Historia de la psicología* (pp. 113-137). Barcelona: Herder.