

# Perspectivas y prácticas lectoras en primer año de psicología: implementación de un diseño de intervención

Reading perspectives and practices in psychology first course: implementation of an intervention design

María Micaela Villalonga Penna

Instituto de Investigaciones sobre la Cultura y el Lenguaje (INVELEC) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Avenida Benjamín Araoz 800, San Miguel de Tucumán, Tucumán Argentina (CP 4000); micavillalonga@yahoo.com.ar; <https://orcid.org/0000-0002-0211-6870>

**Recibido:** 2/2/2024; **Aprobado:** 5/4/2024

## Resumen

**Objetivo:** dar cuenta de las diferencias halladas en cuanto al aprendizaje de géneros académicos en dos grupos de clase del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina, en el marco de la implementación de un diseño de intervención. **Metodología:** optamos por una investigación basada en diseño con dos grupos de clase: el grupo de intervención y el grupo control. **Resultados:** en el grupo de intervención, al cabo de un año, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído, son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los mimos y los datos de edición, y plantean relaciones de intertextualidad.

## Abstract

**Objective:** to account for the differences found in terms of learning academic genres in two class groups of an Argentinian public university Psychology career first year within the implementation of an intervention design. **Methodology:** we opted for a design-based research with two class groups: the intervention group and the control group. **Results:** in the intervention group, after a year, many students talk with the teacher and with their classmates about what they read, are able to identify texts types, texts authors and the edition data, and they also can make intertextual relations. In the control group, on the other hand, most of the students limit themselves to looking

En el grupo control, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen. Conclusiones: en el grupo de intervención, la práctica lectora dialógica en contextos áulicos parece viabilizar el aprendizaje de los géneros académicos y convenciones lectoras académicas, en mayor medida que en el grupo control.

**Palabras Clave:** Diseño de la enseñanza; Procesos de lectura; Psicología; Estructura textual; Clases.

for the information that the teacher indicates in the photocopies and seem not to value the need-to-know texts authors and edition. Conclusions: In the intervention group, dialogic reading practice in classroom contexts seems to facilitate, to a greater extent than in the control group, the learning of academic genres and academic reading conventions.

**Keywords:** instructional design; reading processes; Psychology; text structure; classes.



Perspectivas y prácticas lectoras en primer año de psicología: implementación de un diseño de intervención © 2024 by María Micaela Villalonga Penna is [licensed under CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

---

## Introducción

El propósito de este estudio es describir las diferencias halladas en cuanto al aprendizaje de géneros académicos en dos grupos de clase del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina en el marco de la implementación de un diseño de intervención. La investigación hace referencia a una serie de aspectos que se desarrollan a continuación teniendo en cuenta la conceptualización y revisión de antecedentes sobre los géneros académicos y las prácticas lectoras áulicas.

Las investigaciones en torno a que se lee en la universidad dan a conocer que en carreras del área de las ciencias sociales suelen leerse capítulos de libros y documentos de cátedra o textos elaborados por los docentes para los estudiantes. Por su parte, los estudios sobre las prácticas lectoras en el aula muestran dos formas de organización de las mismas: las predominantemente monológicas y las predominantemente dialógicas. A nivel local, la literatura revisada dio a conocer que los estudiantes reconocen como textos que se leen en la carrera de Psicología, mayormente, los capítulos de libro y los

documentos de cátedra. Además, evidenciaron que parecen primar las formas de predominantemente monológicas de organización de las prácticas lectora áulicas, sobre las dialógicas. En este sentido, el interrogante vertebrador de esta investigación es el siguiente: ¿Hay diferencias en cuanto a la apropiación de las clases textuales en dos grupos de clase de una asignatura del primer año de la carrera de Psicología en función las prácticas lectoras áulicas?

## Revisión de la literatura

En este apartado presentamos el marco teórico y la revisión de antecedentes en relación con nuestro problema de investigación y los aspectos metodológicos de nuestra investigación.

### Marco Teórico

El marco teórico está organizado en dos grandes partes: en la primera, abordamos que se entiende por géneros académicos y, en la segunda, nos centramos en cómo se construyen las prácticas lectoras en el aula.

### *Qué se lee en la universidad*

Como se indicó, una primera cuestión que nos interesa definir es la referida a qué géneros textuales se leen en la universidad. Sin ser nuestra pretensión en estas líneas realizar una teorización exhaustiva acerca de los géneros discursi-

vos, sólo los definiremos en tanto este movimiento resulta necesario para centrarnos en nuestro objeto de interés: los géneros académicos.

Ciapuscio (2012) en el marco de la Lingüística de los Géneros, los entiende como conjuntos limitados de ejemplares textuales que tienen características específicas en común y, en tanto cumplan estas características, pueden resultar recursos comunicativos eficaces. Las características están referidas a varios niveles del texto (estructurales, lingüísticos, temáticos, situacionales y funcionales) que se relacionan y condicionan mutuamente. Pueden ser considerados como complejos de rasgos que evidencian los contenidos y las estructuras lingüísticas. Entonces, los textos concretos o ejemplares textuales, cuando están constituidos de manera prototípica, son buenos representantes del género porque realizan los rasgos genéricos (Ciapuscio, 2012).

Esta autora pone el acento en la realidad cognitiva de los géneros, su adquisición, la vinculación entre la experiencia socio-cultural y la competencia genérica. Los conocimientos sobre los géneros se adquieren y amplían en experiencias comunicativas y resultan fundamentales para producir y comprender textos. Los hablantes poseen un conocimiento multidimensional sobre los géneros porque comprenden cualidades prototípicas sobre las diferentes dimensiones de los textos y sus variaciones según los distintos géneros (Ciapuscio, 2012).

Por su parte, Navarro (2019) retomando la propuesta bajtiniana y las tradiciones posteriores (Estudios de Lenguas para Fines Específicos, Lingüística Sistémico Funcional, Estudios Retóricos del Género, Interaccionismo socio-discursivo) de estudio de los géneros, propone una definición integral considerándolos como:

...clases de textos que resultan recurrentes y tipificadas, que pertenecen a distintas esferas sociales y que son susceptibles a los cambios sociales e históricos. Estas clases de textos son reconocidos por las comunidades de uso y se caracterizan por los objetivos comunicativos que persiguen, los temas que abordan, la estructuración y desarrollo temático, y la manifestación multimodal, discursiva, gramatical y léxica. El reconocimiento que poseen en las comunidades de uso se relaciona a las necesidades comunicativas de dichas esas esferas sociales (Navarro, 2019, p. 15).

El citado autor propone la distinción de géneros expertos y géneros de formación, estudiantiles o epistémicos. Los primeros, tienen como propósito la construcción, comunicación y la negociación del conocimiento entre los miembros expertos de una comunidad disciplinar (por ej. artículos de investigación, ponencias). Los segundos, tienen como objetivo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del conocimiento de los miembros recién llegados y menos experimentados de una comunidad disciplinar. Estos últimos son creados por los profesores para mediar aprendizajes (por ej. el examen,

la monografía, la tesis). Lejos de oponer los géneros expertos a los de formación, para este autor los mismos mantienen relaciones de continuidad y características comunes (por ej. la tesis de grado y las de posgrado) (Navarro, 2015).

### *De las interacciones en el aula y la lectura*

Como se anticipó, hacemos referencia a algunos desarrollos teóricos que centran su interés en la trama que se construye entre las interacciones en el aula, la lectura, la escritura y la oralidad en contextos áulicos. A partir de la década de 1990 y en adelante, el cómo se gestionan las prácticas de lectura en el marco de las interacciones en el aula comienza a ser un tema de relevancia. Entre las contribuciones más significativas podemos señalar las de Olson (1997) y Wells (1990) quienes remarcan la relación entre lectura, escritura y el diálogo en la construcción de conocimientos.

Wells (2006) analizó cómo la lectura, el discurso oral y los contextos en qué se despliegan, pueden resultar dialógicos y/o monológicos (Wells, 2006). Desde esta perspectiva, la lectura permite la construcción de conocimientos y el enriquecimiento cognitivo de los sujetos, cuando se realiza en función de propósitos, considerando y dialogando sobre las múltiples interpretaciones de quienes participan en las prácticas, teniendo en cuenta que los significados construidos no resultan inmutables sino modificables y reflexionando y evaluando lo leído o lo que se leerá (Wells, 1990).

En la misma dirección, Dysthe (1996) estudió en diferentes niveles educativos la vinculación entre la lectura y las interacciones entre docentes y estudiantes (Dysthe, 1996; Dysthe, 2000; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Dysthe, 2012). Esta autora entiende que las aulas en cualquier nivel del sistema educativo y, especialmente en el nivel superior universitario, constituyen contextos en los que confluyen múltiples voces (Dysthe, 2012). Con base en los planteos de Bakhtin (1981) señaló que la dialogicidad es parte de la ontología humana y es una dimensión del lenguaje y de las comunicaciones. Opone esta multivocalidad del diálogo o dialogicidad a la monologicidad. La multivocalidad se relaciona con la tensión entre voces que concuerdan y no concuerdan y entre una comprensión activa del discurso. Esta comprensión activa, implica la relación de diferentes puntos de vista y sistemas conceptuales que llevan a nuevos elementos en la comprensión. Una comprensión activa se basa en el establecimiento de una serie de complejas interrelaciones en las que hay consonancias y disonancias entre la palabra en consideración que es enriquecida con nuevos elementos. Entonces, diversos lenguajes interactúan entre sí y se introducen así nuevos elementos en el discurso. Por su parte, la monologicidad tiende a reducir el diálogo a la palabra autorizada. La palabra autorizada demanda ser aceptada como verdadera e incorporada, persuade internamente y su rasgo de autoridad ya está fusionado a ella –con lo cual compele a una lealtad incondicional -.

## Revisión de antecedentes

La revisión de la literatura, por razones de espacio, se circunscribe principalmente, a los aportes de estudios nacionales (argentinos) y locales (tucumanos) sobre que se lee en la universidad y cómo se organizan las prácticas lectoras en el aula. En este sentido, las investigaciones nacionales y latinoamericanas sobre qué clases de textos se leen en la universidad dieron a conocer que en ciencias sociales los alumnos universitarios generalmente leen textos académicos derivados de textos científicos, por ejemplo, los materiales de cátedra, los manuales, los libros y los capítulos de libros (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Pérez y Rincón, 2013; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2017).

En la misma línea, en Argentina, algunos estudios se centraron en indagar las representaciones o concepciones de estudiantes y docentes sobre lo que se lee en la universidad (Savio, 2015; Villalonga Penna, 2023) y otros, en analizar el material de lectura al que acceden los estudiantes de grado universitario (Villalonga Penna y Padilla, 2017). En relación con los primeros, por ejemplo, Savio (2015), analizó las representaciones sociales sobre las prácticas de lectura de los estudiantes que ingresaban y finalizaban el primer año en diversas carreras de una universidad pública. Con base en la administración de una encuesta en dos momentos del año lectivo, buscó conocer el tipo de textos que leían los estudiantes.

En la primera encuesta, un número importante ponía a la literatura en primer término y a los textos periodísticos en segundo lugar. En cambio, en la segunda, los estudiantes indicaban leer predominantemente los textos relativos a diferentes campos del saber académico-científico, en detrimento de los periodísticos. Esto permitía inferir que, el ingreso a la universidad planteaba un desplazamiento paulatino de la lectura asociada a lo literario, recreativo e informativo a la lectura vinculada con los saberes disciplinares (Savio, 2015).

En la institución y en la asignatura en la que se plantea la intervención Villalonga Penna (2023) analizó el material de lectura y dio a conocer, en primer lugar, que éste se encuentra compuesto por una publicación cuyos autores son los docentes de la cátedra de la asignatura en cuestión y un cuadernillo que contenía fotocopias de otros textos de diversos autores que sirven para abordar los contenidos conceptuales de la materia.

En este sentido, en ambas fuentes primaban los capítulos de libro (88,7%) sobre las fichas o documentos de cátedra (7,7%) y los trabajos científicos (3,8% y 1,8%). Cabe señalar que uno de los textos centrales de la materia es un libro escrito por los docentes de la cátedra especialmente para los estudiantes sobre diferentes temas del programa de estudios de la materia. La concreción de esta publicación respondió a una doble necesidad: a) plantear un puente y un complemento para la lectura de fuentes

primarias, b) en aquellos casos en que las fuentes primarias resultaban muy complejas para los estudiantes ingresantes, proponer textos que abordaran los principales aspectos conceptuales de las mismas de manera más sencilla. Entonces, al analizar la cantidad de capítulos de libro del material bibliográfico, si bien la mayor parte de los mismos (63%) son de autores referentes de la asignatura, gran parte de estos capítulos son los contenidos en la publicación de la cátedra (37%) (Villalonga Penna, 2023).

Asimismo, investigaciones argentinas pusieron en evidencia que una práctica institucionalizada vinculada con el material bibliográfico es el uso de fotocopias que se encuentran fuera de la obra completa, desprovistas del índice, prólogo, introducciones, solapas que presentan a los autores, contratapas que comentan el texto, referencias bibliográficas, datos de la edición y título (Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Villalonga Penna, 2019; Villalonga Penna y Padilla, 2017). Asimismo, estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología tendían a leer sin considerar dichos elementos (Villalonga Penna, 2023).

Por otra parte, la revisión de la literatura dio a conocer dos formas predominantes de organización de las mismas. Desarrollos internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, 2012) y nacionales (Cartolari y Carlini, 2011; Cartolari, Carlini y Rosli, 2010; Villalonga Penna, 2017) señalaron la existencia de prácticas predominantemente monológicas y predominantemente dialógicas.

Por un lado, las formas monológicas, se caracterizaban por la primacía de las exposiciones orales del docente y por comunicaciones organizadas por turnos determinados por este. En algunos casos inclusive, los docentes podían llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas (Cartolari y Carlino, 2011). En esta línea, estudios locales mostraron que hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor. Las pocas interacciones comunicacionales generadas en el aula, al estar autorizadas por el docente, suelen no propiciar contribuciones sustantivas por parte de los estudiantes al tema trabajado (Villalonga Penna, 2017).

Por el otro, las formas dialógicas, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas y comentarios que emergen en el momento. Además, por el entramado entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases que sirve para potenciar los aprendizajes en dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, 2012; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). En esta dirección, estudios locales dieron a conocer que la lectura se incluye en la enseñanza de los contenidos de una asignatura, para lo cual, los docentes propician

diálogos colectivos sobre los textos a leer o leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes. Este tipo de práctica tendía a propiciar contribuciones más ricas a los temas trabajados en clase (Villalonga Penna, 2017).

## Metodología

Optamos por una investigación basada en diseño (Kelly, Lesh y Baek, 2008) en la que nos centramos en el diseño y estudio sistemático de las formas particulares de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las prácticas lectoras en esta comunidad académica en particular -Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán-. Dado que este tipo de investigaciones se caracterizan por admitir enfoques y técnicas de investigación complementarios (Collins, Joseph y Bielacz, 2004; Kelly, Lesh y Baek, 2008), apelamos a herramientas del enfoque cuantitativo y cualitativo comparando dos grupos de clase -uno en el que se implementó la intervención y otro en el que no-.

El diseño propuesto de manera general consta de cuatro ciclos: 1) en el primero, focalizamos el problema, para lo cual nos basamos en los resultados de estudios previos realizados en la institución de referencia en torno al análisis del material de lectura de la materia y en las evaluaciones de conocimiento sobre géneros académicos y reconocimiento del elementos para contextualizar lo que se lee;

2) en el segundo, elaboramos un plan de acción tomando los resultados de dichos estudios previos; 3) en el tercero, se pone en marcha el plan de acción o intervención diseñado; 4) en el cuarto, se evalúa la intervención implementada.

Por razones de espacio, en este artículo hacemos foco en: a) una parte del tercer ciclo: la referida a la puesta en marcha de la enseñanza dialógica de los géneros académicos; b) una parte del cuarto ciclo: la referida a evaluar los resultados obtenidos post-intervención en relación con conocimientos de los estudiantes ingresantes acerca de los géneros académicos y de ciertas convenciones que viabilizan su lectura comprensiva el conocimiento de los elementos para contextualizar lo que se lee.

Como se detalla más adelante, desde el punto de vista cualitativo, buscamos analizar los datos a la luz de categorías que nos permiten organizarlos para su exposición y, desde el punto de vista cuantitativo, nos centramos en analizar los datos a partir de estadísticos descriptivos. Posteriormente, relacionamos o triangulamos ambas fuentes de datos a fin de intentar generar una teorización o argumentación sobre la intervención diseñada e implementada comparando el desempeño entre el grupo de la intervención y el que no la recibió, con miras a estimar si hubo diferencias y, de haberlas, en qué radicaron las mismas.

Tomamos dos grupos de clase: el G1 es el grupo en el cual se planteó la intervención y el G2 es el grupo control en el cual

no se planteó la intervención, para poder contrastar si se presentaban diferencias en el desempeño de los estudiantes de los dos grupos. En G1 (grupo de intervención) enseñamos las clases textuales a los estudiantes a partir de prácticas áulicas de tipo dialógico y reflexionamos acerca de las concepciones sobre la lectura que ellos poseen y su incidencia en las prácticas lectoras. Para ello, se construyeron además documentos de cátedra en los que se reseñaban las clases textuales trabajadas en la materia y se brindaban herramientas para comprender los elementos que permiten contextualizar lo que se lee y cómo se leen las referencias bibliográficas. Estos documentos se utilizaron en todos los encuentros sincrónicos como apoyatura para la enseñanza de los aspectos antes citados. Por razones de espacio no nos explayamos más en relación con este material bibliográfico en esta presentación.

Para analizar las transcripciones de las observaciones de clase tuvimos en cuenta una serie de categorías que se desprenden del marco teórico y de la revisión de antecedentes: predominio de la palabra del docente, docente designando o autorizando quien puede hablar o participar durante la clase, búsqueda de información específica en los textos propiciada por el docente, interacciones orales entre docentes y alumnos, alumnos preguntando espontáneamente al docente aspectos sobre el tema o material de lectura, alumnos interviniendo espontáneamente para aportar sobre el tema trabajado, docente haciendo comentarios



sobre las intervenciones de los estudiantes, relación entre las intervenciones del docente, lo propuesto por los autores de los textos y lo comprendido por los alumnos, contextualización del material que se lee, lectura teniendo en cuenta a los autores de los textos.

Teniendo en cuenta estas categorías, efectuamos una codificación inicial y, posteriormente, refinamos las categorías comparando cada fragmento con los categorizados previamente en la misma categoría a fin de obtener coherencia interna. En ambos procesos, la comparación constante de los diferentes segmentos y categorías permitió encontrar similitudes y diferencias entre los mismos. Cuando

no hallamos nuevas categorías y los datos se tornaban redundantes, consideramos que las mismas se habían saturado y detuvimos la recolección y análisis de datos. Las categorías que quedaron establecidas son aquellas que tuvieron mayor frecuencia de aparición. Para el análisis apelamos al software Atlas.ti (versión 6).

Para evaluar los conocimientos construidos por los estudiantes sobre los géneros académicos y los elementos para contextualizar lo que se lee utilizamos un cuestionario basado en categorías derivadas de desarrollos conceptuales de autores nacionales e internacionales las cuales se presentan resumidamente a continuación:

Categoría	Sub-categorías		Consigna	Opciones de respuesta	Procesamiento	Autores de referencia
<b>Clases de texto</b>	Textos académicos derivados de textos científico	Documentos de cátedra	Identificación de la clase textual de textos indicados en el cuestionario (contemplados en el programa de estudios de la materia)	Identificación positiva	Frecuencia de presentación de cada clase de respuesta por clase textual	Carlino (2005)
		Capítulos de libro		Identificación negativa		Bigi et. al
	Textos científico	Artículos científicos		No responde		Moyano, Godoy y Giudice
<b>Elementos para contextualizar lo que se lee</b>	Tapa de libro/revista	----- -----	Identificación de los elementos en textos indicados en el cuestionario (presentes en el cuadernillo de la materia)	Identificación positiva	Frecuencia de presentación de respuestas.	Villalonga Penna y Padilla (2016)
	Página con datos de edición			Identificación negativa		Villalonga Penna y Hael (2016)
				No responde		

	Referencias bibliográficas	Referencias de documento de cátedra, capítulo de libro y artículo científico	Identificación de elementos en referencias bibliográficas indicadas en el cuestionario.	----- ----	Se contabilizó la cantidad de elementos presentes indicados para las tres clases de textos	Normas APA (sexta edición)
--	----------------------------	--	---	---------------	--	----------------------------

Elaboración propia

El cuestionario fue completado por 140 (ciento cuarenta) estudiantes de dos grupos de clase al finalizar (post-intervención) el año académico. La administración se realizó de manera virtual a partir de un formulario de Google desde una cuenta institucional universitaria. Estos datos se procesaron a través de herramientas de estadística descriptiva y con el apoyo del SPSS (Statistical Package for Social Sciences, versión 7).

Finalmente, triangulamos los datos, es decir, establecimos relaciones entre las categorías que se desprendían del análisis de las observaciones de clase y de los cuestionarios on-line.

## Resultados

Hemos organizado la presentación de los resultados incluyendo, en primer lugar, el análisis cualitativo de las transcripciones de las clases de trabajos prácticos en ambos grupos. Posteriormente, a nivel cuantitativo, damos cuenta de los conocimientos construidos en torno a los géneros que se leen y a las convenciones en cuanto a los elementos para contextualizar

lo que se lee y la inclusión de referencias bibliográficas, en ambos grupos de clase. Como se señaló con anterioridad, a nivel cualitativo, el análisis de las transcripciones de las observaciones de clase evidencia dos formas diferentes de organización de las clases de trabajos prácticos. En el grupo de intervención, al cabo de un semestre, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído. Además, los estudiantes de este grupo son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los mismos y los datos de edición. Esto puede apreciarse en el fragmento que sigue:

D: Bueno chicos, buen día, quiero que veamos que tenían para hoy.

A1: Profe, estamos en la unidad V del programa “Edad escolar y edad preescolar”, en el punto 5.3. “Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño.” Sólo vamos a centrarnos hoy en la actividad lúdica o juego infantil.

A2: Tenemos dos textos. Uno es un capítulo que está en el libro de la cátedra y es del 2019 y la autora es la profesora Silvi-

na Cohen Imach. El título de ese capítulo es: Juegos en la infancia. Psicología del desarrollo y Psicoanálisis. Es el capítulo 13 y está en la segunda parte del libro. Y el otro capítulo es de Donald Winnicott, del año 1972, el título del capítulo es: El juego. Exposición teórica. Y está en el libro Realidad y Juego que es de Winnicott también, o sea, el autor es del libro es Winnicott.

D: Muy bien. Eso en cuanto a los temas que trabajaremos y a lo que tenían que leer para dar cuenta de esos temas. Ahora veamos, en esta parte de la unidad temática V, punto 5.3, interesa que podamos comenzar a pensar en cuál es el valor del juego en la infancia y qué líneas teóricas han dado cuenta de esto.

A2: En el capítulo de la profesora S., en la Introducción se dice de manera general cuáles son las funciones del juego en la infancia: conocer y entender el mundo adulto y favorecer el desarrollo psíquico o afectivo, intelectual y social de los niños, expresar emociones y pensamientos, mostrar lo que le está pasando.

D: Muy bien, muy bien. Cuando se propone como función del juego expresar emociones y pensamientos, se refiere a cómo el juego permite al niño dar a conocer su mundo interno o mostrar cosas que le están sucediendo y que pueden ser displacenteras e intenta tramitar a través del juego.

A3: Después viene un apartado con la historia del juguete y después viene el

recorrido por diferentes líneas teóricas dentro de la Psicología que tratan el juego en la infancia: los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget, de esa teoría se desarrollan los juegos funcionales, los simbólicos y los reglados; de Jean Chateau toma los juegos funcionales y los autónomos; dentro de la teoría psicoanalítica están los aportes de Sigmund Freud con el juego del fort-da, los aportes de Donald Winnicott con el juego como fenómeno transicional y los aportes de Bruno Bettelheim con el juego como un puente entre fantasía y realidad.

D: Entonces, estos vendrían a ser los temas que se tratan en ese capítulo

A4: Y faltan las conclusiones, que ahí retoma todo, la autora y dice cuál es el valor del juego en la infancia.

Los estudiantes también plantean relaciones de intertextualidad, es decir, tratan de establecer relaciones entre diferentes fuentes textuales -los capítulos de libro y los apuntes tomados durante la clase teórica- a fin de intentar comprender relaciones entre los conceptos inherentes a un tema.

D: Muy bien ¿algo más que quieran agregar?

A4: Sí, cuando habla de Winnicott ahí hay que ver que dice el capítulo de Winnicott, porque hay cosas que no están tan desarrolladas en el texto de la Profesora Cohen Imach, por ejemplo, que hay fenómenos y objetos transicionales y qué

valor tienen en el desarrollo del psiquismo del bebé y del niño.

D: ¿Podes ampliar un poco esa idea?

A4: Es que Winnicott plantea ahí que hay objetos transicionales, o sea, objetos que son la primera posesión no yo que están a medio camino entre el self y el mundo exterior o la madre y que el niño acude a ellos cuando siente angustia por la separación de la madre.

D: ¿Y qué relación hay entre el juego y los objetos y fenómenos transicionales?

A5: Que hay un proceso que parte de los fenómenos transicionales hacia el juego, después el juego compartido y de ahí las experiencias culturales

A6: Profe aquí en los apuntes de la clase teórica tengo la explicación que dio la profesora sobre eso...dice que el juego es un espacio potencial que se va creando entre la madre y el bebé y que no está en el mundo interno del bebé ni en la realidad exterior, es la articulación entre el yo y el no- yo.

D: Exacto. Entonces, el juego y los juguetes son fenómenos y objetos transicionales, en un primer momento hay solo objetos y fenómenos transicionales y, paulatinamente, lo lúdico se ubica en esta zona intermedia entre el niño y la madre, entre el bebé y la realidad exterior.

En el grupo control, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a

buscar en los textos la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de lo que leen.

D: Chicos, ¿qué tema trabajamos hoy?

E1: Juego

D: ¿Qué de juego?

E1: El apunte de la cátedra y una fotocopia sobre eso también.

D: Bueno. Veamos el programa...los temas que están ahí.

E1: "Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño".

D: Esos son los temas. Hoy vamos a ver qué importancia tiene el juego en la infancia y las teorías sobre el juego. Vamos con las teorías primero ¿Cuáles son las teorías sobre el juego?

E1: La de Jean Piaget, la de Jean Chateau, la de Freud, la de Winnicott y la de Bettelheim.

D: Las tres últimas que has nombrado ¿dentro de qué otra gran teoría estarían englobadas?

E1: No entiendo la pregunta, profe.

D: Los aportes de Freud, Winnicott y Bettelheim, estos autores, ¿a qué teoría responden?

E2: ¿Psicoanálisis?

D: Sí, exacto. Veamos, Piaget ¿qué dice sobre el juego?

E1: Hay una clasificación de juegos: juegos funcionales, juegos simbólicos y juegos reglados;

D: Bien ¿Qué otra teoría más?

E1: La de Chateau que clasifica en juegos funcionales y autónomos.

D: Bien. Y ahora veamos dentro de las teorías psicoanalíticas, ¿qué dice Freud?

E1: Freud habla sobre el juego del fort-da  
D: ¿Qué otro autor más?

E2: Winnicott que dice que el juego es un fenómeno transicional.

D: ¿Y quién más?

E1: Bettelheim, que dice que el juego es como un puente entre la fantasía y la realidad.

Como se indicó previamente, a nivel cuantitativo, abordamos el análisis cuantitativo de los conocimientos construidos en ambos grupos acerca de los géneros que se leen. Vemos diferencias entre ambos grupos en cuanto a dos aspectos: el primer aspecto, tiene que ver con los conocimientos construidos en torno a las clases de textos y, el segundo, la identificación de los elementos que componen una referencia textual en tanto herramienta que permite contextualizar lo que se lee.

En la tabla N°1 presentamos los porcentajes de identificación de los géneros discursivos en ambos grupos.

Tabla N°1: Frecuencias y porcentajes para la identificación de las clases de textos para el grupo de intervención y el grupo control

Clases de textos	Categorías	Grupo control		Grupo de intervención	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Identificación positiva	45	56	58	97
	Identificación negativa	7	9	2	3
	No responde	28	35	0	0
	Total	80	100	60	100

Capítulo de libro	Identificación positiva	37	46	56	93
	Identificación negativa	14	18	1	2
	No responde	29	36	3	5
	Total	80	100	60	100
Artículo científico	Identificación positiva	5	6	50	83
	Identificación negativa	18	23	4	7
	No responde	57	71	6	10
	Total	80	100	60	100

Fuente: elaboración propia

En la tabla N°2 damos a conocer los porcentajes de identificación en ambos grupos de los elementos para contextualizar las clases de textos que leen.

Tabla N° 2: Frecuencias y porcentajes para la identificación de los elementos de una referencia bibliográfica (elemento para contextualizar lo que se lee)

Categoría	Elementos identificados	Grupo control		Grupo de intervención	
		F	P	F	P
Documento de cátedra	Autor, año de edición, título del documento, unidad académica, universidad.	21	26	52	87
	Autor, año de edición, título del documento	24	30	8	13
	No responde	35	44	0	0
	Total	80	100,0	60	100
Capítulo de libro	Autor, año de edición, título del capítulo, título de la obra, páginas, lugar de edición, editorial	15	19	46	77
	Autor, título del capítulo, título del libro	17	21	10	17
	No responde	48	60	4	6
	Total	80	100,0	60	100

Revista científica	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista, número de volumen, número de páginas	8	10	35	58
	Nombre de la revista y año de edición	10	13	15	25
	No responde	62	77	10	17
	Total	80	100,0	60	100

Fuente: elaboración propia

## Discusión de los resultados

En relación con el análisis de las interacciones en el aula, podemos ver que, en la primera interacción entre la docente y los alumnos, las preguntas no están predefinidas y se entrelazan el discurso de los autores de una fuente primaria, una fuente secundaria, los apuntes de la clase teórica, las explicaciones de la docente y los aportes de los alumnos. Esto pareciera potenciar la comprensión de la temática ya que se lee para hablar (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). Así y en consonancia con estudios locales, esta docente parece incluir la lectura en la enseñanza de los contenidos de la asignatura, para lo cual propicia diálogos colectivos sobre los textos leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

Teniendo en cuenta los desarrollos de Ciapuscio (2012) la interacción dialógica permitiría a los estudiantes incorporar las características de los géneros que leen en

diferentes niveles del texto (estructurales, lingüísticos, temáticos, situacionales y funcionales). Si bien no resulta factible evaluar a partir del análisis de las interacciones dialógicas cómo se construye la realidad cognitiva de los géneros, su adquisición en los estudiantes, si podemos inferir que los conocimientos sobre los géneros estarían adquiriéndose de manera efectiva en el marco de las experiencias comunicativas dialógicas y esto parecería viabilizar la comprensión de los textos (Ciapuscio, 2012).

En la segunda interacción se aprecia cómo es el docente quien organiza y autoriza los turnos para hablar. El dialogo se vería así reducido a la palabra autorizada del docente que parece demandar ser aceptada como verdadera (Dysthe, 2012). Si bien este tipo de interacción comunicacional le permite abarcar los aportes de autores que han trabajado el juego desde diferentes vertientes teóricas, no llegaría a propiciar una contribución en la que se entrelacen el discurso estudiantil, el discurso del docente y el discurso de los autores en los diferentes textos (Cartolari y Carlino, 2011). Tal y como se plantea en estudios locales, esta docente emplearía

el material bibliográfico como un medio para adquirir información, interviniendo sólo para señalar que información resulta relevante (Villalonga Penna, 2017).

Si tenemos en cuenta ambas interacciones en contexto áulico y, desde la perspectiva de Wells (1990 y 2006), vemos que la forma en que se relacionan la lectura y el discurso oral, hacen que las interacciones resulten predominantemente dialógicas o monológicas, respectivamente. Creemos que el tipo de recursividad planteada a través de la estrategia dialógica en el grupo de intervención, podría hacer que la lectura permita la construcción de conocimientos en tanto se realiza en función de propósitos y dialogando sobre las interpretaciones de quienes participan en las clases prácticas.

Sobre el conocimiento construido en torno a los géneros que se lee, en consonancia con la literatura revisada, vemos cómo se identifican con mayor facilidad los documentos de cátedra y los capítulos de libro tanto en el grupo de intervención como en el control, en detrimento de los artículos científicos (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Pérez y Rincón, 2013). Sin embargo, en este estudio hallamos también que las identificaciones positivas para las tres clases de textos resultan superiores en el grupo de intervención en relación con el grupo control.

Estos hallazgos se sitúan en la misma línea que la literatura revisada, en la cual se señala que en la universidad en el área de

las ciencias sociales los alumnos generalmente leen textos académicos derivados de textos científicos como los materiales o manuales de cátedra y los capítulos de libros (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Pérez y Rincón, 2013; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2017).

Asimismo, van en la misma dirección que los estudios nacionales y locales revisados en los cuales se aprecia que los estudiantes reconocen como el ingreso en la universidad hace que mayormente se lea los textos que componen la bibliografía de las materias, especialmente capítulos de libros y materiales de cátedra.

Teniendo en cuenta los desarrollos de Navarro (2015), tanto en el grupo de la intervención como en el control, prima la identificación de los géneros de formación, estudiantiles o epistémicos, principalmente los documentos de cátedra. Esto resultaría esperable ya que los mismos son creados por los docentes para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la asignatura a los estudiantes. En menor medida, se aprecia en ambos grupos, la identificación de los géneros expertos, como el artículo científico, lo cual resultaría comprensible ya que los mismos buscan la comunicación y la negociación del conocimiento entre los miembros expertos de una comunidad disciplinar y los estudiantes por ser de primer año, pueden ser considerados los recién llegados a esta comunidad disciplinar. En este sentido, cabe señalar que creemos necesario ir incluyendo este



tipo de género experto desde el primer año para que los estudiantes vayan familiarizándose el mismo. Pero, este panorama nos lleva a reflexionar sobre qué prácticas de enseñanza serían necesarias para viabilizar la apropiación de este género experto por parte de los estudiantes. Además, podemos ver cómo la identificación positiva de los elementos de una referencia resulta superior para los documentos de cátedra y los capítulos de libros, en detrimento de los artículos científicos, lo cual resulta coincidente con la literatura revisada (Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2017). Si bien en la asignatura en la que se plantea la intervención los alumnos acceden a fotocopias del material de lectura, las mismas cuentan con elementos para ser contextualizadas con lo cual estos hallazgos en parte se sitúan en la misma dirección que los de estudios nacionales y locales (Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Villalonga Penna, 2019; Villalonga Penna y Padilla, 2017). En consonancia con estudios previos (Villalonga Penna, 2023), en el grupo control, algunos de los estudiantes identifican elementos para contextualizar lo que se lee para cada género textual y son muchos los que no responden al ítem (Villalonga Penna, 2023).

En el grupo de intervención, en cambio, los reconocimientos positivos son significativamente superiores a la ausencia de respuesta lo cual no va en la misma línea que la literatura antes citada.

## Conclusiones

En estas líneas buscamos dar cuenta de las diferencias halladas en cuanto al aprendizaje de géneros académicos en dos grupos de clase del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública. Tomamos como base un diseño de intervención e hicimos foco en la puesta en marcha de la enseñanza dialógica de los géneros académicos y en la referida evaluación post-intervención de los conocimientos de los estudiantes ingresantes acerca de los géneros académicos y de los elementos para contextualizar lo que se lee. Para ello, comparamos dos grupos de clase: uno en el que se planteaba la intervención y otro en el cual no, que funcionó como grupo control.

Los resultados dieron a conocer, en primer lugar, que en el grupo de intervención las prácticas de lectura pudieron construirse de manera predominantemente dialógica. En cambio, en el grupo control, las clases resultaban predominantemente monológicas. Además, los alumnos del grupo de intervención identifican con mayor facilidad los géneros académicos que se leen en la materia -documentos de cátedra, capítulos de libro y artículo científico-, que los del grupo control. En el caso de la identificación de los elementos de una referencia -en tanto elemento para contextualizar lo que se lee-, para ambos grupos resulta superior para los documentos de cátedra y los capítulos de libros, que para los artículos científicos. Cabe señalar que en el grupo control son muchos los estudiantes que no

responden al ítem. Comparativamente, en el grupo de intervención, en cambio, los reconocimientos positivos son significativamente superiores a la ausencia de respuesta.

Cabe señalar que luego de diseñar e implementar la intervención, en este trabajo y por razones de espacio, damos cuenta brevemente de cómo se concretan las prácticas de lectura en el aula en los dos grupos y de los conocimientos construidos en torno a los géneros académicos y los elementos para contextualizar lo que se lee. Hecha esta salvedad y dada la diferencia entre ambos grupos, podríamos decir que dichas diferencias se deberían a la enseñanza predominantemente dialógica o monológica de estos aspectos. En este punto, queremos señalar la enseñanza predominantemente dialógica, al contemplar el entramado la multivocalidad se presentaría como una herramienta propicia para trabajar en el aula el entramado que se construye entre los géneros académicos que se leen, los autores de los textos, cómo contextualizar estos discursos, las explicaciones por parte del docente, lo comprendido por los estudiantes y las interrogantes que se generan.

Estos resultados también nos permiten visibilizar que la implementación de esta intervención derivaría en la construcción de conocimientos sobre los géneros textuales y las prácticas lectoras propias de esta comunidad disciplinar como procesos situacionales que se enseñan y se aprenden.

Siguiendo a Dysthe (2012) y a Wells (2006) sería deseable poder continuar trabajando en torno a la construcción de contextos áulicos en los que confluyan múltiples puntos de vista en tensión, que lleven a una construcción de conocimiento más rica en torno a los temas de nuestra asignatura.

Aunque los resultados presentados parecen alentadores, para poder precisar si la intervención propuesta redundaría en resultados positivos sería necesario implementar nuevamente el dispositivo. Asimismo, creemos que sería conveniente ampliar la cantidad de grupos de intervención y de grupos de control. Es necesario considerar también que los resultados no podrían generalizarse a toda la comunidad académica ni a todo el alumnado de los diferentes años de la comunidad académica y disciplinar de referencia. Lo que si puede resultar factible es retomar estos los resultados y las conclusiones a las que arribamos en este estudio para pensar en casos similares.

## Referencias bibliográficas

- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? *Legenda*, 17 (17), pp. 127-145.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-7.ltap>
- Cartolari, M., Carlino, P. y Rosli, N. (2010). *Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en ciencias sociales*. Trabajo libre con referato expuesto en las Jornadas Nacionales de la Cátedra UNESCO de Lectura y escritura “Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar”, septiembre de 2009.
- Ciapuscio, G. E. (2012) La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charau-deau y L. Granato (eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87-98). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 15-42
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2000). “Giving them the tools they need to succeed”. *A high school teachers’ use of writing and talking to learn*. Ponencia presentada en la Writing 2000 Biennial Conference of EARLI, University of Verona, Italy. Recuperado el 08 de junio de 2017 de [http://www.uib.no/filearchive/verona\\_2000\\_dysthe-1-.pdf](http://www.uib.no/filearchive/verona_2000_dysthe-1-.pdf)
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, 24, 201. [https://doi.org/10.1163/9781780523873\\_012](https://doi.org/10.1163/9781780523873_012)
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master’s students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(03), 299-318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. (2012) *Dialogue-based teaching. The art museum as a learning space*. Copenhagen, Denmark: Skoletjenesten. <https://doi.org/10.5195/dp.2013.45>
- Giudice, J., Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 501-526.
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). *Handbook of design research methods in education*. Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching, New York, NY: Rutledge.

- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura basada en generos discursivos. *DELTA 35 (2)*, 1-31. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Olson, D. (1997). *La escritura y la mente. La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Parodi, G. (2015). *Saber Leer*. Santiago de Chile: Aguilar.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 123-140.
- Villalonga Penna, M. M. (2019). Concepciones del profesorado y del estudiantado del primer año de estudios en Psicología sobre la lectura. *Educación*, 28 (55), 249-268 <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.012>
- Villalonga Penna, M. M. (2017). Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos materias del primer año de Psicología. *Trabajo en Actas del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires (pag. 353-357), 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2023.
- Villalonga Penna, M. M. (2023). Primera Fase de un Diseño de Intervención: ¿Qué se lee y qué declaran que se lee los ingresantes a la carrera de Psicología? *Trabajo en Actas del XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXX Jornadas de Investigación, XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires (pag. 200-204), 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2023.
- Villalonga Penna, M. M. y Padilla, C. (2017). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? Organización del material bibliográfico, elementos para contextualarlo, clases de textos y tipos discursivos predominantes. *Educacao e Pesquisa*, 43 (2), 515-533.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum inquiry*, 20 (4), 369-405.
- Wells, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168-175.