

Beatriz Gabbiani  
Virginia Orlando  
organizadoras

Escritura, lectura  
y argumentación  
en contextos educativos  
del Río de la Plata

Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando  
organizadoras

ESCRITURA, LECTURA  
Y ARGUMENTACIÓN EN CONTEXTOS  
EDUCATIVOS DEL RÍO DE LA PLATA



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria, en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Alejandra López, Luis Bértola, Carlos Demasi, Fernando Miranda y Andrés Mazzini ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2014.

© Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando, 2014

© Universidad de la República, 2015

Ediciones Universitarias,  
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<[www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto\\_publicaciones.htm](http://www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm)>

ISBN: 978-9974-0-1246-2

# CONTENIDO

---

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL.....	5
PRÓLOGO, <i>Beatriz Gabbiani</i> y <i>Virginia Orlando</i> .....	7
EL ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR ADOLESCENTES COMO BASE PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE SUS ARGUMENTOS, <i>Beatriz Gabbiani</i> .....	11
EL DISCURSO ARGUMENTATIVO INFANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA Y POLIFÓNICA: ANÁLISIS DE CASOS, <i>Sandra Román</i> .....	27
UNA REVISIÓN DE LOS CRITERIOS DE ENSEÑANZA QUE CONTRAPONEN ARGUMENTACIÓN Y EXPLICACIÓN, <i>Nora Isabel Muñoz</i> y <i>Mónica Beatriz Musci</i> .....	37
¿QUÉ CLASES DE TEXTOS LEEN EN PRIMER AÑO LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA?: MATERIAL DE ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DOCENTES, <i>María Micaela Villalonga Penna</i> .....	47
ESCRITURA ACADÉMICA: ENTRE LA AUTONOMÍA Y EL ANDAMIAJE, <i>Constanza Padilla, Silvina Douglas</i> y <i>Esther Lopez</i> .....	71
ARGUMENTACIÓN, ESCRITURA Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO DE CASOS EN LETRAS Y BIOLOGÍA, <i>María Elena Molina</i> .....	89
LOS EJEMPLOS COMO ÍNDICE DE COMPRENSIÓN CONCEPTUAL. DIFICULTADES HABITUALES EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD, <i>Andrea Pac</i> .....	107
LOS ESTUDIANTES EXPONEN, LOS PROFESORES COMENTAN: ACERCA DE LAS EVALUACIONES DEL SABER DISCIPLINAR EN EL TRAMO INICIAL DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, <i>Virginia Orlando</i> .....	123
REFLEXIONES Y SUGERENCIAS EN TORNO A ALGUNAS CUESTIONES CRÍTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA: LO QUE SE EVALÚA PERO NO SE ENSEÑA, <i>Nora Isabel Muñoz</i> .....	133
PERCEPCIONES DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS SOBRE SUS PROPIAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: GÉNEROS, PROPÓSITOS, ESTRATEGIAS Y DIFICULTADES, <i>Mónica Musci</i> .....	145
LA IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN (UNIVERSITARIA) DE LAS TEORÍAS QUE SITUAN LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS, <i>Hernán Correa Suárez</i> .....	165
PASOS RETÓRICOS EN TESIS DE GRADO EN DOS CARRERAS DE HUMANIDADES, <i>María Virginia Hael</i> .....	179

# ¿Qué clases de textos leen en primer año los estudiantes de Psicología?: Material de estudio y perspectivas docentes

MARÍA MICAELA VILLALONGA PENNA<sup>1</sup>

## A modo introductorio

La lectura comprensiva en la universidad constituye una práctica social situada o contextualizada que se desarrolla en el marco de comunidades discursivas. Desde el enfoque de las *alfabetizaciones académicas* se ha propuesto la existencia de relaciones entre diversos aspectos que hacen a la lectura académica, entre ellos, las características que poseen los textos disciplinares y las formas de concebir la lectura que tienen los profesores. Desde esta línea, se cuestiona qué es lo que las instituciones universitarias exigen, qué es lo que los docentes piden a los alumnos y si las prácticas alfabetizadoras resultan viables (Bazerman, 1988; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007; Carlino, 2003b y 2005; Lea, 2005; Lillis y Scott, 2007; Marín, 2006). En la misma línea, los estudios enmarcados en la *literacidad crítica* han señalado la importancia 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) (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Barton y Tusting, 2005; Cassany, 2005).

Como podemos apreciar, desde estos dos enfoques teóricos, a la hora de hablar de lectura en la universidad resulta relevante considerar qué es lo que se lee y cómo conciben los docentes a la lectura en contextos académicos y en comunidades disciplinares. Por ello, a continuación presentamos una breve revisión de estudios que han abordado estas dos cuestiones.

## Las clases de textos que leen los estudiantes universitarios

En concordancia con estos planteamientos, Carlino (2005), ha reflexionado acerca de qué leen los estudiantes universitarios. Señaló que los alumnos suelen leer textos académicos derivados de textos científicos, definiendo a los textos académicos como «aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad» (2005: 87). Los textos académicos derivados de textos científicos, a los que generalmente acceden los alumnos del área de las ciencias sociales o

---

1 Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (Invelec), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)-Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

humanidades, son los materiales de cátedra, los manuales, los libros, los capítulos de libros. Estos textos se caracterizan por dos aspectos fundamentalmente: por un lado, su fuente son trabajos científicos y, por el otro, entre el autor y el lector, usualmente, se verifica una asimetría de conocimientos a favor del primero (Carlino, 2005).

Además, halló una serie prácticas institucionalizadas en relación con el material bibliográfico. En primer lugar, el hecho de que, generalmente, los alumnos leen fotocopias de los textos académicos y no las obras originales. En segundo lugar, que estas fotocopias se encuentran fuera de la obra completa, sin los capítulos que los preceden y suceden, y desprovistas del índice, del prólogo, de las introducciones, de las solapas que presentan a los autores, de las contratapas que comentan el texto, de las referencias bibliográficas, de los datos de edición, del título y de los datos del autor. La mencionada autora atribuye estos recortes a los textos a cuestiones presupuestarias o a la falta de cuidado de los docentes al preparar el material. En esta línea, no pasa por alto una reflexión acerca de las dificultades que pueden presentarse a un lector para ubicarse en lo que lee, cuando el material bibliográfico proporcionado posee estas características (Carlino, 2005).

En la misma línea, Bigi, Chacón y García (2013) abordaron cuáles textos académicos se leen en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, para lo cual aplicaron un cuestionario a 40 de los 44 docentes de la mencionada carrera durante el año 2012. El cuestionario incluía una serie de ítems referidos a los diferentes tipos de textos o géneros académicos a los cuales podía responderse según la frecuencia de uso, contemplando cinco opciones mutuamente excluyentes: siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces, nunca. Los resultados dieron a conocer que los capítulos de libros y las páginas web poseían la mayor representación (75%). Los artículos científicos (55%) y los artículos de opinión (50%), diccionarios especializados y libros (42,7%), eran seleccionados con mediana a considerable frecuencia. Pocas veces, se solicitaba la lectura de ponencias (75%), informes de investigación (52,5%), notas de enciclopedias, guías de estudio y los artículos de opinión (50%), diccionarios especializados (45%), y los ensayos y libros (42,5%). Estos resultados llevaron a los autores a señalar la escasa variedad de textos académicos que los docentes dan a sus alumnos para que lean, y a cuestionar si dentro de la carrera, se favorece o no tanto el ingreso de los alumnos a una comunidad académica, como la formación de lectores críticos.

Por otra parte, Padilla, Douglas y Lopez (2007 y 2011) han indicado que en medios académicos suelen circular textos expositivos y argumentativos. Estas autoras han propuesto hablar de textos de predominio expositivo y de textos de predominio argumentativo para dar cuenta de que la existencia de textos netamente expositivos o argumentativos suele ser poco frecuente. Además, han delineado una serie de niveles para su análisis, que pueden ser útiles para distinguir si se trata de textos predominantemente expositivos o argumentativos. 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.

Vinculados con lo anterior, los planteos de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) resultan de interés ya que entiende a la exposición y a la argumentación como dos polos de un continuum. Una característica común que tienen los géneros expositivo y argumentativo es el desarrollo de un razonamiento sobre un tema, la solución de un problema o la fundamentación de una opinión. Y es en este punto en el que señala que los discursos razonados considerados individualmente pueden tender al polo expositivo-explicativo o al argumentativo. Además, advierte que los géneros discursivos se reconocen por su relación con determinadas prácticas sociales, su carácter oral o escrito, su formato o su «paratexto», y por el predominio que en cada uno de ellos tiene una u otra secuencia. Cabe señalar que este último señalamiento se sitúa en la misma línea que la propuesta de Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011) sobre la existencia de textos predominantemente expositivos o argumentativos.

Por su parte, Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) han caracterizado a los polos expositivo-explicativo y argumentativo. En el caso del primero, se centra en un saber construido en otro lado y socialmente legitimado, buscando informar y tendiendo a borrar las huellas subjetivas para marcar una distancia y objetividad. Además, el discurso citante difiere claramente del discurso citado. En el caso del segundo, se busca persuadir y el sujeto se manifiesta confrontando o no su opinión con la de otros a fin de construir nuevos conceptos o posturas, por ello en este discurso aparecen múltiples voces.

## Las concepciones docentes sobre la lectura

Como se indicó, desde los enfoques de las *alfabetizaciones académicas* y de la *literacidad crítica* se ha considerado que las perspectivas y expectativas docentes en torno a la lectura resultan importantes, ya que inciden en la configuración de las prácticas lectoras académicas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Street, 2003; Lea, 2005; Lillis y Scott, 2007; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007).

En este sentido, estudios internacionales, han señalado que las prácticas lectoras en la universidad adoptan diferentes formas según las disciplinas académicas o epistemológicas, las asignaturas y las cátedras universitarias (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Lillis y Scott, 2007). También estos estudios han cuestionado ciertas formas de ejercicio de poder institucional, que tienden a marcar una brecha entre lo que los docentes exigen a los alumnos y lo que les enseñan (Carlino, 2003a; Street, 2003; Carlino, 2005; Lea, 2005; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007).

En nuestro país, las investigaciones encaradas por Carlino y cols. (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008), también indagaron las concepciones lectoras de los docentes universitarios y encontraron que los profesores

pueden no hacer conscientes para sí mismos las características de los textos y de las estrategias lectoras necesarias para comprenderlos, y por lo tanto no explicitan estas cuestiones a sus alumnos.

Asimismo, estas investigaciones han identificado dos modalidades de inclusión de las prácticas lectoras. Por una parte, los docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información, pero no como un instrumento de construcción de conocimiento, haciendo predominar las exposiciones orales unipersonales por parte del docente. Por otra parte, y en menor medida, los docentes vinculan la lectura con la enseñanza de los contenidos de una asignatura, propiciando diálogos colectivos sobre los textos a leer o leídos, relacionando las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Carlino, 2005; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2009).

Carlino (2005) ha destacado también, la necesidad de que los docentes reflexionen sobre lo que proponen como lectura a los estudiantes nóveles porque, en primer lugar, estos no tienen conocimientos específicos sobre los textos académicos, las disciplinas y las comunidades discursivas en las cuales se están formando, y las cuestiones que resultan centrales y secundarias para las materias. Es decir que, debe reflexionarse acerca de qué leer, por qué leer y para qué leer. En segundo lugar, muchos textos académicos dan por sabidas discusiones y líneas teóricas, por lo que aquellos que no las conocen pueden tener lagunas en cuanto bagaje de conocimientos que dificultan el proceso lector.

En este trabajo intentaremos responder a dos interrogantes:

1. ¿qué clases de textos incluye el material bibliográfico del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina, y que características poseen?,
2. ¿cuáles son las concepciones de los docentes sobre la lectura y sobre la selección del material bibliográfico?

En este sentido, nos proponemos describir la relación entre el material bibliográfico que se utiliza en nueve asignaturas del primer año de la citada carrera y los criterios docentes para la selección del mismo.

## ¿Cómo encaramos el trabajo?

En esta investigación combinamos los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación. Básicamente, utilizamos dos fuentes de información: el material bibliográfico del primer año de la carrera de Psicología y el discurso de docentes del primer año de dicha carrera.

Primeramente, analizamos 244 textos que correspondían al material bibliográfico de siete materias del primer año de la carrera. Tres de estas materias son anuales (*Introducción a la Psicología*, *Psicofisiología* y *Psicología del Curso Vital i*), dos son cuatrimestrales (*Problemas Sociológicos en Psicología*, *Temas de Antropología Cultural en Psicología*) y dos poseen entre un mes y medio y un mes

de duración (*Integración Universitaria y Seminario-Taller: Producción de textos científicos*). Analizamos los textos teniendo en cuenta las siguientes categorías:

- Carlino (2005) y Padilla (2013): textos académicos derivados de textos científicos (libros, capítulos de libros, materiales de cátedra, manuales); textos científicos (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes, proyectos de investigación). Además, se agregó como categoría emergente a los artículos de divulgación. En este caso se contabilizó la cantidad de cada uno de estos textos presentes en el material bibliográfico.
- Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011): discurso predominantemente expositivo y discurso predominantemente argumentativo, discurso con predominio de argumentación cotidiana. Se clasificaron los textos según el predominio discursivo y se contabilizó su frecuencia.
- Carlino (2005): uso de fotocopias de textos académicos derivados de textos científicos y de textos científicos.
- Carlino (2005): presencia o ausencia de tapas, contratapas que comenten la obra, solapas que presenten a los autores, página con datos de edición, índice, introducción o prólogo, bibliografía. Los textos se clasificaron teniendo en cuenta la presencia o la ausencia de estos elementos según correspondiere. La subcategoría «no corresponde» se incluyó para dar cuenta de aquellas publicaciones que en su versión original no incluían alguno de los elementos. Se contabilizaron las frecuencias de ausencias, presencias y de no correspondencias.

Además tuvimos en cuenta una serie de categorías emergentes: la inclusión de programas de las materias, de separadores bibliográficos, de fuentes primarias o secundarias y la completud del material. Los tres primeros aspectos se analizaron de forma cualitativa y el último de forma cuantitativa, indicando la frecuencia de aparición de textos completos e incompletos.

Para realizar el análisis cuantitativo del material bibliográfico apelamos a herramientas de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y nos apoyamos en el SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos para la cantidad de textos analizados por materia

Materias	F	P
Introducción a la psicología	41	16,8
Psicofisiología	38	15,6
Psicología del curso vital I	71	29,1
Problemas sociológicos en psicología	30	12,3
Temas de antropología cultural en psicología	38	15,6
Seminario de producción de textos científicos	12	4,9
Integración universitaria	14	5,7
Total	244	100,0

En el cuadro 1 sintetizamos la composición del corpus de textos que conforman el material bibliográfico por materia.

Luego, se entrevistó a ocho docentes de la Facultad de Psicología de la UNT, y entre las temáticas abordadas, en este trabajo nos centraremos en dos cuestiones: qué creen que es leer en la universidad y con qué criterios seleccionan el material bibliográfico de las materias. Se analizaron cualitativamente las entrevistas y se consideraron las categorías emergentes. El análisis se realizó con el apoyo del Atlas-ti (versión 6).

## ¿Qué hallamos?

### ¿Qué clases de textos incluye el material bibliográfico y qué características poseen?

Para describir el material bibliográfico hemos tenido en cuenta su organización, el tipo de textos incluidos, el tipo discursivo predominante en los textos, si contenían elementos que permitan contextualizar el material de lectura (tapa, contratapa, solapas, página con datos de edición, índice, listado de referencias bibliográficas, referencia bibliográfica para el texto), si estos estaban completos o no, la presencia de fuentes primarias o secundarias.

En cuanto a la organización del material bibliográfico, en primer lugar, se observa que en todas las asignaturas relevadas se encuentra contenido en ‘cuadernillos’, y que los programas de las materias se encuentran a disposición de los estudiantes, sea o no que se hayan incluido en los ‘cuadernillos’. En algunos casos, los ‘cuadernillos’ contienen 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. Solo en dos casos se aprecia la presencia de separadores entre el material bibliográfico de las diferentes unidades temáticas. Estos separadores adoptan dos formas, por un lado, como sumarios bibliográficos de cada unidad temática del programa, con el título de la unidad y su numeración; y por el otro, como indicadores con el título y numeración de la unidad solamente.

En segundo lugar, abordamos el tipo de textos académicos incluidos por materia, lo cual se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos para las clases de textos por materia

Materia	Clase de texto	F	P
Integración universitaria	Capítulo de libro	7	50,0
	Ficha de cátedra	3	21,4
	Artículo de divulgación	1	7,1
	Artículo científico	1	7,1
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	7,1
	Ensayo	1	7,1
	Total	14	100,0
Introducción a la psicología	Capítulo de libro	35	85,4
	Ficha de cátedra	1	2,4
	Transcripción de conferencia o clase	4	9,8
	Introducción de libro	1	2,4
	Total	41	100,0
Psicofisiología	Capítulo de libro	24	63,2
	Ficha de cátedra	5	13,2
	Material de cátedra (definiciones, clasificaciones, imágenes)	9	23,7
	Total	38	100,0
Psicología del curso vital I	Capítulo de libro	35	49,3
	Ficha de cátedra	18	25,4
	Artículo de divulgación	1	1,4
	Artículo científico	2	2,8
	Transcripción de conferencia o clase	6	8,5
	Trabajo científico en actas de encuentro	6	8,5
	Introducción de libro	3	4,2
	Total	71	100,0
Problemas sociológicos en psicología	Capítulo de libro	24	80,0
	Introducción de libro	5	16,7
	Ensayo	1	3,3
	Total	30	100,0
Temas de antropología cultural en psicología	Capítulo de libro	35	92,1
	Artículo científico	1	2,6
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	2,6
	Introducción de libro	1	2,6
	Total	38	100,0
Seminario de producción de textos científicos	Capítulo de libro	8	66,7
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	8,3
	Material de cátedra (definiciones, clasificaciones, imágenes)	2	16,7
	Trabajo monográfico	1	8,3
	Total	12	100,0

Como se ve en la tabla 1, en todas las materias predominan los textos académicos derivados de textos científicos, y entre estos, capítulos de libros y las fichas de cátedra.

En tercer lugar, analizamos el material bibliográfico por materia teniendo en cuenta el tipo discursivo predominante, tal como se ve en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para el tipo discursivo por materia

Materia	Tipo discursivo	F	P
Integración universitaria	De predominio expositivo	13	92,9
	De predominio argumentativo	1	7,1
	Total	14	100,0
Introducción a la psicología	De predominio expositivo	20	48,8
	De predominio argumentativo	21	51,2
	Total	41	100,0
Psicofisiología	De predominio expositivo	38	100,0
Psicología del curso vital I	De predominio expositivo	50	70,4
	De predominio argumentativo	21	29,6
	Total	71	100,0
Problemas sociológicos en psicología	De predominio expositivo	22	73,3
	De predominio argumentativo	8	26,7
	Total	30	100,0
Temas de antropología cultural en psicología	De predominio expositivo	15	39,5
	De predominio argumentativo	13	34,2
	De predominio narrativo	1	2,6
	Con predominio de argumentación cotidiana	9	23,7
	Total	38	100,0
Seminario de producción de textos científicos	De predominio expositivo	11	91,7
	De predominio argumentativo	1	8,3
	Total	12	100,0

Como podemos observar, en casi todas las materias priman los textos de predominio expositivo, excepto en *Introducción a la Psicología* en la cual priman los textos de predominio argumentativo y, en *Temas de Antropología Cultural* en la cual la cantidad de textos de ambos tipos discursivos resulta casi equivalente. Además, cabe señalar que en el *Seminario de producción de textos científicos* se trabaja solo con un texto de predominio argumentativo, siendo que la característica más sobresaliente de los textos científicos es la argumentación.

En cuarto lugar, tuvimos en cuenta si los textos que componen el material bibliográfico de todas las materias se encontraban completos o incompletos. En el cuadro 3, se aprecia cómo un 20% del material que leen los alumnos está incompleto o truncado.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos para la completud del material bibliográfico

Completud del material	F	P
Completo	195	79,9
Incompleto	49	20,1
Total	244	100,0

En quinto lugar, consideramos qué tipo de fuentes incluía el material, apreciándose como se ve en el cuadro 4, un predominio de las fuentes secundarias sobre las primarias.

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos para el tipo de fuente textual

Tipo de fuente	F	P
Fuente primaria	92	37,7
Fuente secundaria	152	62,3
Total	244	100,0

Cualitativamente, pudimos reconocer que en algunos casos las fuentes primarias se encuentran mediatizadas por las fuentes secundarias, sean estas fichas de cátedra o capítulos de libros que son predominantemente expositivos.

En sexto lugar, y como se muestra en el cuadro 5, analizamos si el material bibliográfico de todas las materias tenía elementos que ayudaran al lector a contextualizarlo. En general, la tapa, contratapa, solapas, índice, bibliografía se encuentran ausentes. Además, las referencias suelen estar incompletas.

Cuadro 5. Estadísticos descriptivos para los elementos que ayudan a contextualizar los textos en el material bibliográfico en general

Elementos para contextualizar los textos	Categoría	F	P
tapa del libro o revista	Presente	59	24,2
	Ausente	141	57,8
	no corresponde	44	18,0
	Total	244	100,0
contratapa del libro o revista	Presente	13	5,3
	Ausente	186	76,2
	no corresponde	45	18,4
	Total	244	100,0
solapas del libro o revista	Ausente	165	67,6
	no corresponde	79	32,4
	Total	244	100,0
página con datos de edición	Presente	30	12,3
	Ausente	170	69,7
	no corresponde	44	18,0
	Total	244	100,0
índice del libro o revista	Presente	16	6,6
	Ausente	186	76,2
	no corresponde	42	17,2
	Total	244	100,0
bibliografía	Presente	57	23,4
	Ausente	171	70,1
	no corresponde	16	6,6
	Total	244	100,0
referencias del texto	referencias completas	44	18,0
	referencias incompletas	169	69,3
	sin referencias	31	12,7
	Total	244	100,0

Hasta aquí, lo que podemos apreciar es que los alumnos no acceden a las obras originales y trabajan con fotocopias contenidas en cuadernillos en las diferentes asignaturas. En estos cuadernillos predominan los textos académicos derivados de textos científicos —como los capítulos de libros y las fichas de cátedra—. Todo esto se sitúa en la misma línea de lo descrito por Carlino (2005). En consonancia con Bigi, Chacón y García (2013), en nuestro corpus priman los capítulos de libros, sin embargo, las páginas web no constituyen parte significativa del material bibliográfico de las materias. Además, en la

misma dirección de los hallazgos de Carlino (2005), los cuadernillos suelen no incluir, cuando hubiera correspondido, fotocopia de la tapa, la contratapa con comentarios del texto, las solapas con información de los autores, la página con datos de edición, el índice de la obra que permita conocer el contenido global, la bibliografía que posibilite conocer las fuentes en las que se basa el material.

Asimismo, observamos que el material bibliográfico puede encontrarse incompleto o truncado y que sus referencias bibliográficas suelen aparecer de forma incompleta. En este último caso se omiten datos esenciales como el año de publicación, el título de la obra, el lugar de edición y la editorial, el título del capítulo y las páginas seleccionadas. Cabe señalar que, todo esto podría incidir negativamente en las posibilidades de los nóveles lectores para contextualizar la obra y para motivarse en la lectura de obras completas o valorar la relevancia de los aportes que retoman los autores para sustentar sus planteos y profundizar en ellos.

En relación con el tipo de fuentes, si bien priman las secundarias sobre las primarias, es necesario reconocer la inclusión de las primeras, así como el hecho de que solo en pocos casos se encuentren mediatizadas por las segundas (Carlino, 2005). En este sentido, los capítulos de libro de tipo expositivos y las fichas de cátedra desarrollan los planteos más relevantes de algunos autores, por lo que esto permitiría al novel estudiante acercarse a los textos originales de estos autores de manera simplificada.

Sobre el tipo discursivo predominante, y acorde a lo señalado por Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011), hallamos que suelen leerse textos tanto de predominio expositivo como de predominio argumentativo. En materias como *Integración Universitaria*, *Psicofisiología*, *Psicología del Curso Vital i*, *Problemas Sociológicos en Psicología* y *Temas de Antropología Cultural en Psicología* priman los textos de predominio expositivo, y en *Introducción a la Psicología*, los de predominio argumentativo.

### ¿Cuáles son las concepciones de los docentes sobre la lectura y sobre la selección del material bibliográfico?

En relación con el análisis del discurso de los docentes, al indagar qué creen que es leer en la universidad, nos encontramos con las siguientes formas de entenderla:

#### *Leer para aprender y para acceder a los conocimientos*

Algunos docentes sostienen que la lectura es un proceso complejo que comienza durante la escolaridad obligatoria y continúa desarrollándose durante los estudios universitarios.

... Creo que esto de leer en la universidad es algo complejo... la cantidad a leer, lo que se lee... son más complejos los textos, y aquí hay textos... específicos de una disciplina... y, es paulatino, hay tiempos que no se pueden acelerar... ellos empezaron a leer desde la primaria, y después la secundaria y supongo que habrá cosas nuevas a aprender en la universidad... (docente 1).

Leemos para aprender en la universidad, la lectura es como la puerta de acceso a los conocimientos (docente 2).

Consideran la lectura como una herramienta para la construcción de conocimientos disciplinares que debe enseñarse en la universidad y reconocen que hay formas distintivas de leer en la universidad según las disciplinas y las cátedras.

La lectura es la base, si un alumno lee el material bibliográfico y no lo entiende, no lo comprende, no podrá aprender conceptos fundamentales... y menos pensar en cómo llevarlos a la práctica, al quehacer de un psicólogo y a la vida cotidiana (docente 1).

No deberían perder de vista que la información importante también depende de la postura de una cátedra... de la perspectiva... y no por ser dogmáticos (se ríe) sino porque la ideología se cuele al enseñar... Y esta forma de leer la vamos enseñando en los prácticos (docente 1).

Nosotros, desde la materia hemos ido incorporando una contextualización general para que el alumno no se quede solamente con ese concepto suelto sino que pueda englobar ese concepto en lo que se venía trabajando... ayudarlos a contextualizar la información relevante pero en relación con el contexto en el que se la enuncia, no aislada, que puedan ver los conceptos desde la crítica que viene desde acá, de cómo el autor toma algunos aportes de otros autores y critica los aportes de otros y después toma una postura, y ver lo que va más allá de lo que dice el autor... lo que está como entre líneas... y así creemos que hay que leer en esta materia y creo que en todas sería bueno que se lea así (docente 1).

También que sepan quién es tal o cual pensador y en qué momento histórico escribe lo que escribe y piensa algunas cosas... y entonces les decimos que esto de estudiar pequeñas biografías no es caprichito de la cátedra (docente 2).

Entienden que la lectura comprensiva de un texto implica formarse una idea general del sentido global del texto, de cada una de las partes que lo componen y del contexto de su producción.

Bueno, no sé si voy a poder explicarte con vocabulario técnico, pero leer comprensivamente es entender el planteo general de lo que presenta el autor o el texto que fuere, y para eso hay que entender las diferentes partes del texto y lo que contiene cada parte y cómo se van relacionando esas partes, bueno, en realidad, esas ideas que te va presentando un autor... porque es lo que plantea un autor en un texto x (docente 3).

Me importa mucho que sepan quién escribió el texto, por qué, en qué momento específico... que sepan si lo que leen es un capítulo de libro, o un artículo o una ficha de cátedra... que puedan dimensionar si tienen la primera, la segunda o que número de edición... para que puedan de alguna forma situarse, contextualizar eso que leen, que vean que no son cosas aisladas que se estudian caprichosamente para aprobar tal o cual materia... que esto que dice un autor va más allá de lo que nosotros les pedimos que estudien para nuestra materia (docente 2).

### *Leer para obtener información específica*

Otros docentes otorgan mayor relevancia a la comprensión de los conceptos desarrollados, que a la comprensión de textos o de planteos de autores. Además, enfatizan como función de la lectura el aprendizaje de conceptos según los cuales serán evaluados.

Si no leen no aprenden los conceptos para el parcial o para el final en esta materia y en cualquier otra materia (docente 3).

El teórico... les hace el esquema de hacia dónde tienen que apuntar ellos... Están los textos de fulanita, pero bueno no todo es importante... Entonces, eso que vieron en el teórico como concepto, eso es lo que tienen que buscar, rastrear en el texto... y la profundidad con la que se ve el tema, la cantidad de detalles que van o no van, eso lo recortan del texto en función de la teórica. Pero hay cosas, conceptos, que es lo más importante y eso es lo que va sí o sí. Entonces cuando leen los textos esas cosas no pueden pasarlas de alto, porque son importantes esos conceptos para el tema (docente 4).

Yo les digo que busquen lo más importante del texto. No va todo el texto. Que busquen cosas específicas en el texto, que seleccionen esa información específica, y que esa información es la que los docentes les vamos indicando, como marcando (docente 5).

Entienden que la lectura comprensiva de un texto implica extraer los conceptos centrales según la perspectiva de un docente o de una cátedra.

Y bueno, a la corta o a la larga, yo creo que los chicos van aprendiendo y yo también los aprendí, a buscar en el texto esas cosas o esas ideas que son importantes para los docentes. Y entonces, se van recortando esas ideas, casi de forma estratégica. Porque cuando uno estudia tiene un programa y la clase teórica y, lo que está en el programa o en la clase teórica se corresponde con eso que está en los textos... por decirte, muchas veces hay un subtítulo de un texto que responde a un punto del programa o a un concepto central de la teórica... o bueno, cuando hay cosas que están en negrita o en cursiva en un texto y que son las mismas que se vieron en la teórica. Son como pistas que te ayudan a recortar información específica del texto para poder dar cuenta en un examen, porque bueno, hay que ser realistas, uno estudia para ser evaluado y también por gusto. Pero, no podemos pasar por alto la instancia de la evaluación. Y en la evaluación, te evalúan según lo que al profé le parece más importante y no está mal, porque la idea es que el profé enseñe las cosas más importantes de una materia para formación como profesionales, ¿no? (docente 6).

Cuando indagamos acerca de los criterios considerados para seleccionar el material bibliográfico, el análisis de las respuestas reveló diferencias entre los docentes que consideran que se lee para aprender y los que creen que se lee para obtener información específica.

Los primeros han indicado los siguientes criterios de selección del material bibliográfico:

### *Fuentes primarias y fuentes secundarias*

Plantean la distinción entre fuentes bibliográficas primarias y secundarias, considerando que las segundas resultan más sencillas para los estudiantes.

E: ¿Qué criterios tiene en cuenta a la hora de realizar la selección de textos de la materia?

D: ¿Criterios? Mmmm... bueno, hasta hace unos años... las cosas eran más claras. Nos dividíamos los temas, cada uno preparaba uno o dos temas y la selección de bibliografía tenía fuentes secundarias, que eran elaboradas por los docentes y que están en el libro, y fuentes primarias en menor cantidad... Ahora no sé bien... La verdad...yo sé qué es lo que quiero cuando busco la biblio... una fuente primaria corta, y de ahí fuentes secundarias y que tengan muchos ejemplos para que los chicos vean que esto que se plantea en la teoría se lo ve en la vida cotidiana. Pero claro, si yo selecciono algo y después mandan lo que se les ocurre el resultado es esto... (docente 2).

### *Textos que exponen y textos que argumentan*

Plantean diferencias entre dos tipos discursivos, el expositivo y el argumentativo, identificando al primero con las fuentes secundarias y al segundo con las primarias.

Hay textos que pueden ser más sencillos, como las fuentes secundarias que deberían haberse incorporado como bibliografía obligatoria para los chicos. En general, esa fuente secundaria que es el libro de la cátedra expone los temas de manera más sencilla, sobre todo si pensamos en el alumno de primer año. Pero hay otros textos, más complicados, tienen más idas y vueltas, y el autor argumenta cosas hasta que finalmente llega a una conclusión... y estos textos son más complicaditos porque el autor incluye las voces de otros autores, para criticarlos positiva o negativamente, o para tomar lo que dicen a su favor, y hacer como una sumatoria de cosas a favor de lo que plantea el autor... a ver si así vende mejor su postura (*se ríe*), el punto es que este tipo de textos pueden ser más difíciles para los alumnos que recién entran (docente 1).

### *Textos sencillos y textos enrevesados*

Estos docentes distinguen entre textos sencillos y textos enrevesados, sin nominarlos como textos de predominio expositivo y de predominio argumentativo, respectivamente. Caracterizan a los primeros, los textos sencillos, como aquellos que explican y que incluyen vocabulario técnico específico, y a los segundos, los textos enrevesados, como aquellos que introducen el discurso de otros autores y que parecieran ajustarse a una estructura global argumentativa (toman lo dicho por otros autores para reafirmar una postura o para criticar y luego llegar a una síntesis).

Bueno, el criterio para esto de seleccionar los textos, tiene que ver con cuán difíciles son... Hay textos que explican cosas de manera sencilla y directa, hay otros más enrevesados, como los freudianos... dan vueltas, van y vienen, toman algo de un autor o niegan algo de un autor, y así hasta que

se llega a una postura, y también hacen referencia a cosas que los chicos probablemente no sepan, por ejemplo, nombra filósofos, fisiólogos. Y eso hay que contarles, quiénes son esas personas y de que tratan sus escritos. O cuando se nombran otros textos freudianos, contarles de que tratan de manera muy breve. Y en algunos de los textos que explican cosas, también se incluyen palabras nuevas, a veces en otros idiomas, ayudarlos con esos significados (docente 2).

### *Textos completos*

Valoran negativamente el hecho de incluir textos incompletos, ya que esto incidiría negativamente en la posibilidad de los alumnos de contextualizar el material y comprenderlo: «Mirá, aquí, este texto... media carilla pusieron, esto no sirve... así con carillitas sueltas y capítulos incompletos los chicos no van a entender nada... deberían estar completos los textos» (docente 2).

### *Elementos para contextualizar la lectura*

Proponen que la presencia de ciertos elementos, que aunque no son nominados como elementos pertenecientes a los niveles pragmático y global, resultan facilitadores de la comprensión del material bibliográfico en tanto permite contextualizarlo.

Tienen que ver quién escribe, quién es el autor, que van a necesitar leer el texto un par de veces, buscar las palabras que no entiendan, marcar ideas principales, ver cuál es el esqueleto del texto, que se dice en cada apartado. Además aquí en esta facultad... el cuadernillo es la única vía para que los chicos puedan acceder al material, la biblioteca no da abasto. Pero si el cuadernillo no indica autor, título del libro y del capítulo del libro, el año de edición, por lo menos eso... los chicos no saben dónde están parados. Saben que leen a alguien, vaya a saber uno quien, y eso... Como te decía, yo les cuento cosas sobre el libro en el que está el capítulo seleccionado, les cuento cosas sobre el autor... pero debo ser de las pocas. Y ni hablar de los textos truncados, no sabes dónde empiezan ni dónde terminan. Y si así, encima muchos docentes, pretenden que los chicos entiendan lo que leen... no hay forma... los docentes tenemos que ver qué estamos haciendo, si los ayudamos o no (docente 2).

### *Ponerse en lugar de los noveles lectores*

Señalan que la capacidad de empatizar o ponerse en el lugar de los noveles lectores de textos académicos resulta necesaria para poder seleccionar el material de estudio.

El tema es que ahora, el criterio para algunos docentes pasa por incluir solo fuentes primarias para no fomentar facilismos en los chicos. Y es algo realmente absurdo.

Los chicos en el secundario con suerte estudian de manuales... te imaginás lo que debe ser para ellos... intentá ponerte en su lugar por dos segundos. Es terrible (docente 2).

Los segundos, los que consideran que se lee para obtener información específica, han propuesto los siguientes criterios de selección del material bibliográfico:

### *Textos cortos y sencillos*

En otros casos señalan como criterio el hecho de que los textos sean cortos y de fácil lectura, considerando que se trata de alumnos que recién ingresan, diferenciándolos de textos más enrevesados o complejos.

E: Entonces, sintéticamente ¿en base a qué realizan la selección de textos?

D: Que sean cortos y que sean sencillos para los chicos, no muy enrevesados, porque es lo primero que leen aquí en la facu...

E: ¿A qué te referís cuando me decís textos enrevesados?

D: Esos textos como los de Freud que dan muchas idas y vueltas, van y vuelven, y dice una cosa, y después otra, y después niega eso. Esos textos los evitamos aquí porque son muy complejos para los chicos que recién entran... textos más sencillos, más directos, dicen las cosas de manera más fácil, sin dar vueltas (docente 5).

### *Evitar los facilismos*

En solo un caso se propone como criterio de selección el uso de fuentes primarias sin mediatizarlas con fuentes secundarias, atribuyendo esta decisión a ciertas prácticas o actitudes de los alumnos que han sido valoradas negativamente.

E: ¿Qué cuestiones tienen en cuenta o en base a qué criterios hacen la selección de textos del material bibliográfico?

D: Evitar los facilismos.

E: ¿Evitar los facilismos?

D: Claro, nos cansamos de que los chicos vengan a clase sin leer, de que no aprovechen las teóricas... hay límites, entonces, sacamos el libro de la cátedra, donde están resumidas las cosas centrales de cada tema y pusimos los originales de cada autor, y ahí sí, la teórica se vuelve indispensable, porque es la guía para saber qué cosas o conceptos de cada texto son lo más importante, eso, y claro, las guías que se dan en los prácticos. Yo creo y es lo que noto, que vienen con una cultura de la secundaria, donde todo les dan servido, pasan de año porque sí, estudian dos hojitas y creen que eso es suficiente, y aquí en la universidad esa cosa del facilismo no va (docente 6).

### *Opiniones y sugerencias de colegas docentes*

Consideran las sugerencias de colegas docentes como un criterio válido, en tanto habría una socialización de las dificultades que van presentando los alumnos.

Y cuando seleccionamos los textos... siempre buscamos también la opinión de los coordinadores de las comisiones, porque ellos también nos dicen que dificultades van viendo que tienen los chicos para entender el material, entonces ese dato nos sirve para ver si el texto es muy complejo

como para primer año o para ver también como abordarlo en las clases (docente 3).

En este tramo en que teníamos que definir qué textos quedaban para esta materia buscamos la opinión de nuestros colegas docentes y ellos nos acercaron sugerencias y bueno, el resultado es esta selección, veremos cómo nos va (docente 4).

### *Textos difíciles que superan las expectativas docentes y textos que parecen fáciles*

Algunos docentes señalan que el material bibliográfico incluye textos propios de disciplinas diferentes a la psicología, que por la profundidad con que trabajan ciertos temas, pueden resultar difíciles para los estudiantes de Psicología, y que los textos o fichas de cátedra que resumen las ideas de estos textos más complejos, pueden resultar difíciles de comprender sin una lectura previa de la fuente primaria.

E: ¿Entonces el criterio de selección de la bibliografía con qué tiene que ver?

D: Son textos... no para psicólogos, pensados para otra disciplina, porque es lo que hay... pero la clase teórica marca los límites, de hasta dónde tengo que saber tal o cual tema. Es decir, la bibliografía siempre supera las expectativas que nosotros tenemos sobre la profundidad de un tema. Y bueno, con las fichas de cátedra uno trata de simplificar los temas. Pero en algunos temas da resultado, y en otros no.

E: Y ¿por qué cree que en algunos casos da resultado y en otros no?

D: ... das una fichas, escueta, sintetizada por el profesor... El tema es que en la fichas... puede ser complicado, si el alumno no leyó del libro. Entonces, hay cosas que al tratar de simplificar la volvés más confusa en la síntesis. Entonces hay textos difíciles como los que trabajamos porque son pensados, por su profundidad en cada tema, no para psicólogos o estudiantes de psicología, pero son muy buenos, entonces no podemos prescindir de ellos. Y además, están las fichas, que resumen los temas y que parecen fáciles, pero que no se pueden entender sin leer estos textos más difíciles y sin la clase teórica (docente 5).

### *Los originales de los autores y el destierro de las fuentes secundarias*

También, se ha considerado la lectura de fuentes primarias exclusivamente, aunque no se las denomine de este modo, dejando de lado las fuentes secundarias.

Creo que los alumnos que ingresan tienen que acostumbrarse a leer los originales de los autores, sobre todo en esta materia que eso es tan importante... si les damos el libro de la cátedra, donde todo viene dicho más fácil, no leen a los autores, se quedan con eso. Por eso este año privilegiamos que lean los originales de los autores y desterramos el librito de la cátedra (docente 6).

### *Textos incompletos y ausencia de elementos para contextualizar los textos*

Algunos docentes parecen no considerar necesaria la inclusión de textos completos, como una forma de ayudar a los alumnos en la comprensión del material de lectura.

A mí lo que me importa es que los chicos sepan los conceptos centrales o importante, y si esos conceptos están en medio capítulo, entonces se pone eso, porque la fotocopia es carísima para los chicos... y eso de poner tapa y el índice también encarece mucho (docente 4).

### *Lo importante a saber y una anticipación de los intereses de los alumnos*

Otros docentes enfatizan que la información de un texto que necesitan y que puede interesar a los alumnos, es la que el profesor considera pertinente.

Lo importante es que sepan lo que se les pide en el programa, y si eso viene en un capítulo, en medio o en dos hojas se pone eso. Todo bien, pero seamos realistas, ningún alumno va a ir a buscar el libro después en la «biblio» como para ver que más trae (docente 5).

En relación con el análisis de estas entrevistas, hemos hallado dos formas de concebir la lectura académica, similares a las indicadas en estudios nacionales (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2009; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Padilla y Carlino, 2010). Las hemos denominado *Leer para aprender y acceder a conocimientos* y *Leer para obtener información específica*, y hemos identificado una serie de aspectos diferenciales entre ellas, que se sitúan en la misma línea que lo planteado por los estudios de Carlino y cols. (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2009; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Padilla y Carlino, 2010). En el primer caso, *Leer para aprender y acceder a los conocimientos*, la lectura parece ser entendida como un proceso que viabiliza la construcción de conocimientos disciplinares, y además posee características específicas según las cátedras y las materias. En cambio, en el segundo caso, *Leer para obtener información específica*, se priorizaría la función de adquisición de información de la lectura.

En el caso de los docentes que conciben que se lee para aprender y acceder a conocimientos, los docentes reconocerían la relevancia de las características discursivas de los textos disciplinares y de las estrategias lectoras necesarias para comprender textos propios de las ciencias sociales. Estos docentes parecerían también ser más conscientes de lo que exigen a los alumnos en relación con la lectura, y enseñarían explícitamente aquellas cuestiones que suponen van a permitir a sus alumnos abordar los textos (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008). Consideran importante el hecho de que leer implica enfocar los textos desde las perspectivas de las cátedras, en función del programa y del punto de vista de la asignatura, relacionar autores e inferir ideas no explicitadas, al igual que lo señalan Barton, Hamilton e Ivancic (2000); Carlino y Estienne (2004); Lillis y Scott (2007). En contraposición, en el caso de los docentes que sostienen que se lee para obtener información específica, no serían conscientes

de las características de los textos o tal vez consideran como algo natural el desarrollo de las estrategias lectoras necesarias para comprenderlos, y por lo tanto no explicitarían estas cuestiones a los alumnos (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008).

En relación con los criterios docentes para la selección del material bibliográfico, se aprecian diferencias entre los docentes que conciben la lectura de las antes citadas maneras. Los primeros señalan la diferencia entre fuentes primarias y fuentes secundarias, asignando a las segundas la función de facilitadoras de la comprensión de las primeras. Además, reconocen la diferencia entre textos expositivos y textos argumentativos, a los que algunos caracterizan como textos sencillos y textos enrevesados, respectivamente. Las descripciones que realizan de ambos tipos discursivos dan cuenta del reconocimiento de características centrales de los textos argumentativos como la multiplicidad de voces presentes en ellos y las relaciones que guardan entre sí estas voces, a diferencia de los expositivos que no presentan esta multiplicidad de enunciaciones que contrasta. Podemos decir que estos hallazgos se sitúan en la misma línea que los de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002), Fernández y Carlino (2008) y Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011). Acorde a lo señalado por Carlino (2005), entienden la importancia de la inclusión de elementos para contextualizar la lectura y de textos completos como forma de viabilizar la comprensión de los lectores y de ponerse en el lugar de los nóveles lectores. Este último aspecto puede vincularse también con lo señalado por Carlino (2005) acerca de la importancia de que los docentes reconozcan qué se lee, por qué se lee y para qué se lee a fin de que puedan brindar las ayudas pedagógicas pertinentes a sus alumnos. En este sentido, podemos señalar que los docentes en este grupo tendrían la capacidad de identificar estas cuestiones, sin embargo, habría interrogarnos si se ven reflejadas en las prácticas áulicas.

Los segundos indican criterios de selección bibliográfica que parecen contraponerse en algunos aspectos. Por una parte, algunos proponen que los textos sean cortos y sencillos, diferenciándolos de textos que describen como enrevesados. Sobre este punto, la descripción de este último tipo de texto pareciera ajustarse a algunos de los aspectos señalados por Padilla, Douglas y Lopez (2011) y por Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002), cuando describen los textos de predominio argumentativo. Además, señalan que muchas veces los textos superan las expectativas docentes en cuanto a su nivel de complejidad, y que las fuentes secundarias pueden parecer fáciles, pero no lo son, ya que sin previa lectura de las fuentes primarias, su comprensión puede verse dificultada. Vinculado con esto, los docentes de este grupo aprecian las sugerencias de los colegas al realizar la selección de textos, en tanto habría una socialización de las dificultades de los alumnos. Este aspecto daría cuenta de los intentos docentes por anticiparse a algunas dificultades que pueden presentarse a los estudiantes al leer el material que proponen y a cierta evaluación por parte de los pares que podría beneficiar a los alumnos, dependiendo de cómo esto se lleve a la práctica (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2005; Lea,

2005; Lillis y Scott, 2007). Estos docentes señalan que el uso de textos incompletos y la ausencia de elementos para contextualizar los textos, no plantearía escollos a los estudiantes para comprender lo que leen. En este sentido, este planteo no se sitúa en la misma línea de las reflexiones de Carlino (2005), acerca de la relevancia de los elementos que ayudan a contextualizar el material de lectura.

Por otra parte, otros docentes plantean la lectura casi exclusiva de fuentes primarias y el destierro de aquellas fuentes secundarias que sintetizan a las primarias, ya que estas tienden a facilitar demasiado el estudio por parte de los alumnos. Consideran que los docentes son los encargados de marcar cuáles son las ideas centrales de un texto y que los alumnos no pueden llegar a interesarse por las obras completas que contienen los textos seleccionados. Acerca de estos criterios, nos preguntamos si tendrían que ver con ciertos mecanismos de ejercicio de poder, y sobre su grado de institucionalización (Carlino, 2003b; Street, 2003; Carlino, 2005; Lea, 2005; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007).

Cabe señalar que cuando ambos grupos de docentes plantean diferencias entre tipos (expositivo-argumentativo), al hablar de textos argumentativos los describen como complejos y enrevesados, como si intentaran dar cuenta de la multiplicidad de voces presentes (Arnoux, Di Stefano y Pereira 2002; Padilla, Douglas y Lopez, 2011) y de algunas características del nivel de análisis global de análisis que hacen a las estructuras de la argumentación, tal y como lo plantean Padilla, Douglas y Lopez (2011).

## A modo de cierre

La selección y la organización del material bibliográfico de las materias, plasmada en los cuadernillos, parece reflejar las concepciones docentes acerca de lo que es leer y de qué criterios son valorados a la hora de concretar dicha selección y organización de los textos académicos. El hecho de que algunos docentes conciban a la lectura como un medio para construir conocimientos, podría haberlos hecho valorar la inclusión de textos que ayuden a los alumnos en sus procesos lectores, como los textos argumentativos o fuentes primarias, mediadas por textos expositivos o fuentes secundarias. La organización del material por unidades temáticas, la inclusión de los programas de las materias como así también de textos completos y de algunos elementos que permitan contextualizar el material de lectura, daría cuenta asimismo de que estos docentes son conscientes acerca de las dificultades que pueden enfrentar los nóveles lectores. Además, estos docentes reconocen claramente que la lectura en la universidad se realiza según la perspectiva de materias y de cátedras, y esto requeriría la paulatina inclusión de los estudiantes en comunidades discursivas disciplinares.

En igual medida, el hecho de que algunos docentes conciban a la lectura como un medio para extraer información que resulte necesaria para ser evaluado positivamente por los docentes o para satisfacer las expectativas de los docentes, pareciera vincularse con una selección de material bibliográfico que se

sitúa en dos polos opuestos: la inclusión de textos sencillos, cortos y de fuentes secundarias que median a las primarias versus la inclusión de fuentes primarias exclusivamente para evitar facilismos. En ambos casos, que resulta congruente con la intención de obtener información específica de los textos, es incluir solo la información que el docente estime necesaria para el alumno, con lo cual, se aprecian textos incompletos, y la escasez de elementos que permitan contextualizar el material bibliográfico.

Si bien en este trabajo hemos abordado las clases de textos que incluye el material bibliográfico del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública y las concepciones de los docentes sobre la lectura y sobre la selección del material bibliográfico, creemos que es necesario considerar que estos hallazgos se circunscriben a siete de las nueve materias del primer año de la citada carrera. Además, consideramos necesario señalar algunos interrogantes que ha generado este trabajo y que nos permitirán avanzar en el tratamiento de la temática de investigación: ¿cómo concebirán los estudiantes la lectura de este material bibliográfico y qué desafíos les presentará?, ¿cómo se realizarán las prácticas docentes de enseñanza con base en dicho material?, ¿qué perspectivas acerca de la lectura tienen los estudiantes?, ¿cómo se desarrollarán las prácticas lectoras áulicas de los estudiantes?

## Bibliografía

- ARNOUX, E.; DI STEFANO, M. y PEREIRA, M. C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (2000) *Situated Literacies. Reading and writing in context*, Londres: Routledge. Taylor & Francis Group.
- y TUSTING, K. (2005) *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Contexts*, Nueva York: Cambridge University Press
- BAZERMAN, C. (1988) *Shaping written knowledge*, Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- BIGI, E.; CHACÓN, E. y GARCÍA, M. (2013) «¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación?», *Legenda*, 17 (17): 127-145.
- BLOMMAERT, J.; STREET, B.; TURNER, J. y 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» en *Actas del Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*, Buenos Aires, pp. 1-12.
- (2003b) «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles», *Educere, Investigación*, 20: 409-420.
- (2005) *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- y ESTIENNE, V. (2004) «¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio», *Memorias de las xi Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología, UBA, 29 y 30 de julio, tomo 1, pp. 174-177.
- CARLINO, P.; IGLESIAS, P. y LAXALT, I. (2010) «Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace», *Memoria de las Jornadas nacionales de la cátedra unesco de Lectura y escritura «Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar»*, 9 y 10 de setiembre, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 675-694.
- CARTOLARI, M. y CARLINO, P. (2009) «Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica», *Memoria de las xvi Jornadas de investigación en Psicología y v Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, UBA, 6-8 de agosto, tomo I, pp. 206-208.
- 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.
- FERNÁNDEZ, G. y CARLINO, P. (2008) «Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: el punto de vista de docentes y alumnos», 22.º *Congreso mundial de lectura: Lectoescritura en un mundo diverso*. Asociación Internacional de Lectura, 28 al 31 de julio, San José de Costa Rica.
- LEA, M. R. (2005) *Communities of practice in higher education. Useful heuristic or educational model?*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LILLIS, T. y 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, en <<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/sumario>>. Fecha de la última consulta: 2/5/2012.

- PADILLA, C. (2013) *Cuaderno del Taller de comprensión y producción textual*, Tucumán: FFyL, UNT.
- DOUGLAS, S. y LOPEZ, E. (2007) *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*, Córdoba: Comunicarte.
- (2011) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*, Córdoba: Comunicarte.
- STREET, B. (2003) «What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice», *Current issues in comparative education*, 5: 77-91.