



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

**Tesis:**

**Representaciones y prácticas de la lectura en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata durante el año 2022**

Tesista: Prof. Adelina Peton

Director: Dr. Martín R. Legarralde

Co-directora: Lic. Luján Ferrari

Fecha de presentación: 5 de febrero de 2024

# Índice

Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
<b>Introducción</b> .....	7
Presentación del tema y formulación del problema.....	7
Antecedentes.....	11
Objetivos y preguntas de la investigación.....	18
Decisiones metodológicas y estructura de la tesis.....	19
<b>Capítulo 1. Marco conceptual</b> .....	22
Comunidad disciplinar .....	22
El orden del discurso en las ciencias sociales y la Psicología.....	25
La lectura como práctica cultural.....	28
Prácticas de lectura.....	31
Soportes de lectura.....	34
Representaciones sociales.....	37
Representaciones sociales de la lectura .....	42
<b>Capítulo 2. Caracterización del primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la UNLP</b> .....	46
Análisis del plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Psicología.....	46
Contenidos curriculares de las materias de primer año.....	51
Conceptualizaciones teóricas y análisis del desgranamiento en el primer año de Psicología.....	53
Perfil del ingresante a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología.....	60
Año de finalización de la Educación Secundaria.....	61
Experiencias previas en la Educación Superior.....	64
Situación laboral.....	64
Formas de cursar en el año 2022.....	65

<b>Capítulo 3. Las prácticas de lectura en primer año de la carrera de Psicología.....</b>	<b>67</b>
Maneras de leer.....	68
Formas de leer para estudiar .....	80
Soportes de lectura.....	90
Conclusiones .....	107
<b>Capítulo 4: Representaciones acerca del discurso disciplinar. ....</b>	<b>111</b>
Representaciones de lectura en Psicología.....	111
Representaciones de los y las estudiantes acerca de otras lecturas en primer año.....	134
Representaciones de estudiantes acerca de la lectura.....	148
Conclusiones.....	155
<b>Conclusiones.....</b>	<b>158</b>
Transformaciones de las prácticas y representaciones de lectura en el periodo estudiado.....	162
Comparación entre representaciones según las trayectorias educativas.....	163
Diferencias entre representaciones de la lectura disciplinar de docentes y estudiantes.....	165
Relaciones entre prácticas y representaciones de lectura.....	166
<b>Bibliografía.....</b>	<b>170</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>177</b>

## Agradecimientos

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, especialmente a la Maestría en Educación por proponer una carrera de posgrado que se pueda realizar para los y las trabajadoras docentes, con una propuesta formativa que apuesta al seguimiento y a generar políticas para que los y las estudiantes egresen.

A mi director Martin Legarralde por el seguimiento, la paciencia de muchos años y la prolijidad de sus correcciones. A mi codirectora Lujan Ferrari por acompañarme en esta etapa final del proyecto con su atenta lectura y su fe en esta tesis.

A la Facultad de Psicología por brindarme todos los datos para hacer esta investigación, especialmente a Elisa Urtubey por gestionar este permiso. A los y las docentes que me dieron su tiempo para entrevistarlos y compartieron conmigo sus clases para que pueda realizar el trabajo de campo: Cecilia Aguinaga, Irma Colanzi, Natalia Frers, Luciano Peralta, Romina Urios, Carla Giles, Emilio Binaghi y Florencia Menconi. A los y las estudiantes que, en esos gestos tan propios de la universidad pública, confiaron en esta investigación y me regalaron su tiempo para entrevistarlos y entrevistarlas, aunque no me conocían, sólo por el interés de aportar conocimiento: Agustín, Ángeles, Rodrigo, Kenia, Facundo, Abril, Candela, Jessica y Valentina.

A mis papas por bancarme incondicionalmente, enseñarme el valor del esfuerzo, a amar la educación y a la universidad pública aún sin conocerla tanto. A Lili y a Romi mis primeras amigas, por estar siempre. A Sebas, mi compañero, por tantas cosas; pero sobre todo por ayudarme y confiar en que podía terminar este proyecto aun cuando yo estaba convencida de que no podía hacerlo. A Lihuen por la paciencia, la alegría y el amor incondicional y a Luna por renovar la esperanza y la fe en el futuro.

A mis amigos, principalmente aquellos y aquellas con los que compartimos las penurias de las tesis (Ezequiel, Nahuel, Melisa, Gustavo, Luiden, Adamna, Verónica y Florencia) que, con su sostén, compañía y escucha me han dado las fuerzas para seguir.

A los espacios colectivos múltiples y diversos que me formaron y me hicieron interesarme por la inclusión y por la defensa de la educación pública, banderas que han motivado la escritura de este trabajo y les dan sentido a los caminos que tránsito.

## **Resumen**

Esta investigación trata sobre las representaciones respecto de la lectura que poseen los y las estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata. Se centra en analizar qué lugar ocupa, en estas representaciones, el acceso a los conocimientos disciplinares. El trabajo de campo de esta tesis se desarrolló durante el año 2022, considerando las perspectivas de estudiantes, talleristas y docentes.

El tema se inscribe en el área referida a los estudios sobre el ingreso a la Universidad y dialoga con las investigaciones que problematizan la lectura en los primeros años de los estudios superiores.

Se estudiaron las representaciones (usos, sentidos, imágenes y prácticas) que los y las estudiantes ingresantes construyen acerca de la lectura, durante el tramo de ingreso y el primer cuatrimestre de la carrera de Psicología. Las dificultades, aprendizajes, formas legitimadas, uso de tecnologías, entre otras, son consideradas como marcas de pertenencia a una comunidad disciplinar a través de entrevistas, encuestas y observaciones.

Consideramos que un campo disciplinar no se construye únicamente por su objeto de estudio sino por una cultura que incluye modos de comunicarse, de legitimar su conocimiento, de informar los avances de la disciplina, estilos propios de aprendizaje (Becher, 2001). El lenguaje disciplinar implica una dimensión cultural y de prácticas específicas de los miembros de la disciplina. Analizar las representaciones de quienes se inician en una disciplina implica considerar cuáles de estas especificidades comienzan a incorporar los y las recién llegados.

### **Resumen en inglés:**

This research focuses on the representations regarding reading held by incoming students to the Psychology program at the National University of La Plata. It aims to analyze the role that access to disciplinary knowledge occupies in these representations. The fieldwork for this thesis was conducted during the year 2022, taking into account the perspectives of students, workshop leaders, and teachers.

The topic falls within the area related to studies on University entrance and engages with

research that explores reading issues in the early years of higher education.

Representations (uses, meanings, images, and practices) constructed by incoming students about reading during the entry period and the first semester of the Psychology program were examined. Difficulties, learning experiences, legitimized forms, the use of technologies, among other aspects, are considered as markers of belonging to a disciplinary community through interviews, surveys, and observations.

We believe that a disciplinary field is not only built around its object of study but also by a culture that includes modes of communication, legitimizing knowledge, reporting discipline advancements, and unique learning styles (Becher, 2001). Disciplinary language involves a cultural dimension and specific practices of discipline members. Analyzing the representations of those initiating themselves in a discipline involves considering which of these specificities newcomers begin to incorporate.

## Introducción

### Presentación del tema y formulación del problema

El tema de esta tesis se inscribe en el área temática de los estudios sobre el ingreso a la Universidad. Este campo presenta un creciente interés debido al incremento de la matrícula universitaria que se viene registrando desde hace varias décadas, junto con una importante deserción o desgranamiento característico de los estudios universitarios. Ana María Ezcurra (2011) sostiene que el fenómeno de crecimiento de la matrícula de la Universidad se encuentra enmarcado en una tendencia “estructural, intensa y global” (Ezcurra, 2011:129) que, en las últimas décadas, ha promovido el ingreso de sectores de la población antes excluidos. Así, la matrícula universitaria fue aumentando de 28,6 millones en 1970 a 108,8 millones en el 2000 y 152,5 millones en el 2007 a escala mundial (Ezcurra, 2011). En Argentina la expansión de la Universidad en las últimas décadas, estuvo atravesada por la creación de nuevas universidades principalmente en distritos con alta vulnerabilidad social en la Provincia de Buenos Aires (Marano, 2018).

Podemos ver una clara huella de este crecimiento en lo que sucede en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) que en el 2006 contaba con 22.028 estudiantes ingresantes, mientras que en el ciclo lectivo 2019 se inscribieron 32.481, es decir que hubo un aumento de casi un 30% en 13 años. Esta progresión no se ha visto reflejada en el egreso, sino que se ha ido incrementando la problemática de la deserción y el desgranamiento universitario.

Suscribimos a la tesis de Ezcurra de que este crecimiento implica una “inclusión-excluyente” (Ezcurra, 2011) y consideramos que existen múltiples miradas desde las cuales se puede estudiar esta exclusión o desgranamiento.

En esta investigación nos centramos en los aspectos que atañen a la lectura académica. Un antecedente para este tipo de estudios son aquellas investigaciones enmarcadas en la alfabetización académica. En dichos estudios se ha fundamentado la necesidad de trabajar la lectura y la escritura en el primer año de la Universidad, considerándolo un momento clave para disminuir el desgranamiento en la educación

superior. Desde el campo de estudios sobre la alfabetización académica y de la lectura y la escritura por disciplina (WID por sus siglas en inglés) se problematizan la falta de espacios y de enseñanza de las formas de escritura y lectura académica durante el primer año de los estudios superiores (Carlino y Estiene, 2004; Carlino, 2012; Castelló, 2014). Estos estudios sostienen que en la actualidad a la Universidad le corresponde trabajar sistemáticamente la lectura, la escritura y la oralidad “a través del currículum” (Carlino, 2005), es decir, al interior de las diversas asignaturas y espacios académicos.

Según los y las referentes<sup>1</sup> de esta corriente, la lectura y la escritura tienen particularidades por disciplina: “Las culturas lectoras universitarias, propias de cada tradición disciplinar, imponen reglas (generalmente tácitas) desconocidas para los ingresantes” (Carlino y Estienne, 2004: 2). Nuestro interés es conocer en profundidad cómo conciben los y las estudiantes estas reglas, qué representaciones poseen al llegar a la Universidad y cómo se van transformando durante la inserción a las carreras de Psicología estas maneras de entender la lectura académica.

Según Cassany y Morales (2008) podemos entender a una disciplina como una comunidad con prácticas letradas específicas:

Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrolla prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno. (Cassany y Morales, 2008: 3)

Consideramos de gran interés conocer qué representaciones de la lectura tienen quienes ingresan a una disciplina académica en una comunidad en particular. Estas maneras de leer y concebir la lectura son propias de la Universidad, pero dialogan con formas de entender la lectura adquiridas en otros espacios académicos y no académicos.

En esta investigación se registraron las representaciones de los y las estudiantes al

---

<sup>1</sup> El uso del masculino y femenino en los distintos términos de este escrito es de forma, para mejor comprensión y soltura lingüística. No indica negar las diversidades sexo-genéricas y la importancia de visibilizarlas a través del lenguaje.

ingresar a la carrera de Psicología de la UNLP y ya en el transcurso del primer cuatrimestre para conocer sus rasgos principales.

Investigamos las representaciones acerca de la lectura en el inicio de una carrera universitaria porque cualquier carrera que se curse en el nivel de educación superior implica un largo proceso de formación dentro de una determinada disciplina (Becher, 2001). Como venimos argumentando, cada comunidad de lectores y lectoras (Chartier, 2005) construye miradas, concepciones, representaciones y prácticas propias de lectura. En cada cultura disciplinar las prácticas comunicativas orales o escritas son el motor que dinamiza y reúne la dimensión sociológica (la comunidad) con la epistemológica (su quehacer académico como productora y transmisora de conocimiento); dado que por medio del lenguaje “se informan las argumentaciones específicas y se extraen las características epistemológicas que determinan la forma de evaluar el trabajo de los demás” (Becher, 2001: 42). Sin estas maneras de concebir la lectura, que no están relacionadas únicamente con las características del objeto de estudio, no habría intercambio entre los miembros de una comunidad académica. Es necesario compartir esta manera de entender la lectura para ser un miembro pleno de esta comunidad.

Nos interesa el estudio de representaciones sociales entendidas como “modalidad del conocimiento común que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social” (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005: 208). En este sentido, las representaciones remiten a un pensamiento que puede ser compartido entre una diversidad de sujetos y refiere a temáticas comunes; el mismo ayuda a estructurar una práctica. A diferencia de las concepciones o percepciones caracterizadas como conocimientos sensoriales, poco atravesados por la teoría, las representaciones son la “reconstrucción de un objeto social, al presentar rasgos de creatividad e involucrar tanto una interpretación de las situaciones, como una expresión del sujeto” (Jodelet, 1989: 137).

Las representaciones implican un grado de elaboración de parte de los sujetos y permiten estudiar pensamientos que muestran relación entre un conjunto variado de informaciones. A través del estudio de las representaciones sobre la lectura que sostienen las y los estudiantes ingresantes a la Facultad de Psicología de la UNLP, nos interesa reconocer su recorrido por el sistema educativo como un ámbito en el que se han ido

formando ideas sobre el tema.

Estudiamos la lectura como práctica social en una comunidad determinada. En este sentido, según Castorina, Barreiro y Toscano (2005) las representaciones (pensamientos compartidos por un conjunto de sujetos) facilitan la comunicación y la interacción social. Parte de nuestra investigación implicó relevar qué tan compartidas son las representaciones acerca de la lectura académica de quienes ingresan a la Facultad de Psicología. ¿Qué representaciones tienen las y los estudiantes acerca de la lectura como medio para adquirir conocimientos disciplinares? ¿Qué factores inciden en la producción de esas representaciones? ¿Cuáles son sus rasgos recurrentes y específicos? ¿Cómo se transforman esas representaciones de la lectura al cursar el primer año? Hemos señalado que, dentro del área temática de los estudios sobre el ingreso a la Universidad, existe una vasta preocupación por la lectura y por las formas en que leen quienes ingresan. Esta investigación se propone aportar a sistematizar las representaciones de los y las estudiantes acerca de las características, modos y particularidades de la lectura en el primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la UNLP.

Uno de los motivos que nos llevaron a elegir la Facultad de Psicología de la UNLP como caso de estudio fue la existencia de un espacio de acompañamiento sistemático a las y los estudiantes durante el primer año denominado “Trayecto Introdutorio”, que considera a la alfabetización académica como uno de sus ejes transversales. En el programa de este Trayecto Introdutorio se indica de la siguiente manera: “Fomentar el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora, la producción escrita y la expresión oral” (Trayecto Introdutorio, 2022: 6).

Otro motivo para elegir la Facultad de Psicología como caso de estudio fue la composición del grupo de estudiantes ingresantes en relación con la finalización de los estudios secundarios y el paso por alguna instancia de educación superior. Según los datos recogidos durante el ingreso del año 2019 (Peton, 2020) sobre 1.500 estudiantes encuestados y encuestadas, 844 terminaron la escuela secundaria en el 2018 (56%), 216 en el 2017 (14,4%), 415 entre el 2010 y 2016 (27,6%) y 140 antes del 2010 (9,33%). Además 246 estudiantes (16,4%) ingresaron a la Facultad de Psicología, adeudando materias del nivel secundario. Es elevado el porcentaje de estudiantes que proviene inmediatamente de los estudios secundarios (quienes finalizaron en 2017 y 2018 suman el

70% del total). Según la encuesta aplicada en 2019, 501 estudiantes han tenido algún vínculo con la educación superior (33%). Estos datos nos sugieren que el caso de la Facultad de Psicología de la UNLP nos ofrece la posibilidad de comparar las representaciones sobre la lectura que sostienen los y las estudiantes que provienen de la educación secundaria y el tipo de representaciones que tienen quienes han tenido un paso previo por la educación superior.

## **Antecedentes**

Una búsqueda de estudios acerca de nuestro tema de investigación permite encontrar un amplio conjunto de trabajos. En este apartado clasificamos los antecedentes en tres dimensiones que aportan a nuestro problema:

- a) Estudios que analizan las prácticas de lectura en el marco de distintas disciplinas y desde perspectivas didácticas.
- b) Estudios que analizan las prácticas de lectura entendidas como prácticas socio-culturales.
- c) Estudios que indagan y reconstruyen representaciones acerca de la lectura.

Pasaremos a reseñar las tres dimensiones para realizar por último un balance de aquello que ha sido estudiado y lo que consideramos que aporta a nuestro estudio.

### *a) Estudios que analizan las prácticas de lectura desde distintas disciplinas y desde perspectivas didácticas*

De forma sintética podemos considerar que la alfabetización académica entiende que las prácticas de lectura y escritura no son homogéneas en la Universidad, sino que existen géneros propios de cada ámbito del saber y solo los y las especialistas en esos campos pueden enseñarlos. Esta perspectiva estudia específicamente las formas de enseñar y aprender estos modos, dado que se trata de una perspectiva didáctica. Desde este campo de investigaciones se plantea la paradoja de que no hay prácticamente textos destinados específicamente para los y las estudiantes ingresantes: los textos académicos están escritos para colegas y si bien los y las estudiantes son colegas en formación, necesitan tener incorporados los modos, los conceptos, las discusiones y la historia de cada

disciplina para entender con profundidad cada texto. En palabras de Camps Mundo y Castello:

Las alfabetizaciones académicas (Academic Literacies), entienden la alfabetización como una práctica social y presuponen que tanto la escritura como la lectura en el contexto universitario tienen una función epistémica y de construcción de identidad, más que relacionarse con el dominio de técnicas o la socialización en una cultura diferente. (Camps Mundo y Castello, 2013: 14)

Este enfoque entiende que cada campo de saber tiene formas específicas de leer. Tomamos de este campo de estudios aquellas investigaciones que caracterizan las maneras de leer en una disciplina.

Si bien existen en nuestro país diversas investigaciones enmarcadas en esta perspectiva y un grupo muy prolífico denominado GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) dirigido por Paula Carlino, no son muchas las investigaciones que se han enfocado en reconstruir las especificidades de la lectura en cada una de las disciplinas. Según lo reseñado nos encontramos con que los modos de leer en Historia son los que se encuentran más investigados, particularmente por la tesis de Cartolari (2015). Esta tesis intenta dar cuenta de la percepción de docentes, alumnos y alumnas sobre los cambios en la lectura en el secundario y las materias en Historia. Nos aporta conocimiento sobre cómo se pueden caracterizar estos modos específicos de hacer, pensar y leer en el caso particular, y cuáles son las diferencias de caracterizar estos modos para quienes están adentrándose en la disciplina y quienes ya están afianzados y afianzadas en la misma. A su vez, Cartolari evalúa cuáles son las características del objeto de estudio de la historia que inciden en las formas de leer, caracterizando las variadas voces que aparecen en estos textos y la perspectiva del historiador que toma un lugar preponderante. Quien lee debe considerar qué lugar deben tener esas fuentes en el análisis de su lectura y cómo juzga al historiador, para entender cómo construye su mirada en el texto.

La tesis de Cartolari es de corte didáctico y analiza observaciones de clases, pero su foco no está puesto en los recursos que despliegan los docentes para abordar las clases

(como una gran parte de las investigaciones desde esta perspectiva de estudio) sino en cómo leen los y las estudiantes e incluso indaga a los y las docentes sobre cómo conciben la lectura y escritura de sus estudiantes. En este sentido, presentan particular interés las entrevistas que realiza para analizar los usos y sentidos que le dan alumnos, alumnas, profesores y profesoras a la lectura en Historia.

Otra tesis que nos resulta de mucha relevancia es “Leer en el primer año de Psicología. Perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes” (Villalonga, 2018), realizada en la Universidad Nacional de Tucumán. Compartimos el interés por registrar específicamente cómo conciben la lectura docentes y estudiantes de Psicología, en el primer año. Esta tesis es de corte didáctico y se centra en las perspectivas y prácticas de lectura de estudiantes y docentes. Villalonga analiza la correlación entre cómo piensan la lectura las y los estudiantes y las y los docentes. Este estudio trabaja con los y las ingresantes durante todo el año, realiza comparaciones de las concepciones de lectura que tienen estudiantes con calificaciones altas, medias y bajas.

En su tesis, Villalonga (2018) enuncia un problema metodológico de este tipo de estudios: por el alto grado de desgranamiento que existe en el primer año es difícil estudiar transformaciones de lectura de un grupo estable de estudiantes, por lo que es necesario analizar de forma cuidadosa cómo se establecerán los contactos con los y las estudiantes a lo largo de la investigación. El aspecto que tiene mayor relación con nuestra tesis es el estudio de las perspectivas de los y las estudiantes acerca de la lectura. En dicho trabajo se ponen en relación con el desempeño académico de las y los estudiantes, ya que se estudia qué prácticas de lectura llevan a aprobar cursadas y exámenes finales durante el primer año.

Otra tesis que trabaja la lectura y escritura desde una perspectiva disciplinar es “Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos” de Natalia Rosli (2016). Esta investigación se centra en comparar las prácticas de lectura y de escritura que obstaculizan o promueven el conocimiento en tres materias del nivel secundario. Aunque este estudio se refiere a un nivel del sistema educativo distinto del que trata esta tesis, resulta un aporte destacable la estrategia de comparación de las prácticas desarrolladas en distintas materias.

Una investigación dentro del campo de la alfabetización académica que

consideramos importante por investigar los usos específicos que se le da a la lectura en cada disciplina fue la de Mateos, Martín, Pecharromás, Luna y Cuevas (2008), quienes estudiaron las características que presentan las tareas que llevan adelante estudiantes de Psicología para leer. En su investigación comparan las formas de lectura y escritura que realizan estudiantes noveles y estudiantes avanzados y avanzadas (primero y cuarto año de estudios superiores en el contexto europeo) de la carrera. Esta comparación de las tareas de lectura que realizan estudiantes en diversos momentos de la carrera resulta un aporte valioso aún cuando no se interroga acerca de qué relación tienen estas tareas con cada disciplina abordada.

Existen diversos estudios que registran las percepciones de las y los estudiantes en relación a la lectura como práctica disciplinar. Fuster (2018), Cordero y Carlino (2019) y Cassany (2008) analizan las prácticas de lectura y escritura en Bibliotecología, Ingeniería y Odontología respectivamente. La caracterización que realiza Cassany de los textos que se leen en el estudio de la Odontología resulta una buena guía para caracterizar los textos que se leen en otras disciplinas, especialmente en Psicología. Por su parte, la investigación de Fuster incluye la mirada de los y las estudiantes acerca de las prácticas letradas de Bibliotecología al final de su carrera. En relación a la investigación de Cordero y Carlino son claves las comparaciones entre áreas diversas (prácticas letradas en Ingeniería) dado que hay mucha producción desde la alfabetización académica en Ciencias Sociales pero son escasas las investigaciones desde esta perspectiva centradas en otras disciplinas.

#### *b) Estudios que analizan la lectura como práctica cultural desde la sociología y la historia de la lectura*

Otra vertiente que consideramos que se relaciona con nuestro objeto de investigación, son los estudios que abordan las prácticas de lectura y de lectores y lectoras desde una perspectiva histórica y social. Revisaremos específicamente el modo en que estudian la lectura en tanto práctica cultural.

El primer grupo de investigaciones lo constituyen estudios que analizan hábitos lectores y cómo puede estudiarse la lectura de manera cualitativa. Este es el caso de Bahloul (2002) quien realiza un estudio cualitativo sobre qué leen los “poco lectores” y cómo han construido sus formas de leer, así como también cómo han construido su relación con

la lectura. En este estudio Bahloul discute una tradición de investigaciones, que caracterizan al lector y lectora, por la cantidad de lectura acumulada (cuántos libros se leen en un año) y considera que la escasa lectura no es un dato inmutable determinado por una categoría social, sino que se construye por una variedad de escenarios. Bahloul (2002) discute la separación entre lectores y no lectores, propone considerar la biografía familiar, educativa y de lectura, y rastrear las redes en donde se construye y reconstruye la lectura de quienes declaran leer pocos libros, para mostrar cómo se construye una trayectoria de lectura. Un aspecto destacable es que indaga sobre cuáles son las representaciones del libro y la lectura que tienen las personas consideradas “poco lectoras”.

Esta investigación presenta un análisis de las prácticas de lectura y de la relación de dichas prácticas con la materialidad de los textos: dónde se compran los libros, cómo los consiguen, quiénes se los recomiendan, así como también una indagación sobre cómo se seleccionan las lecturas que realizan. Este estudio aporta una mirada sobre la necesidad de sumar múltiples variables para analizar cómo se construyen hábitos lectores, desde los diversos contactos culturales que poseen las personas (en nuestro caso, los y las estudiantes).

En una línea similar, Larrañaga Rubio (2005) analiza hábitos lectores de estudiantes universitarias y universitarios españoles desde la perspectiva de la construcción cultural de dichos hábitos. Su análisis no se refiere a la propia Universidad, sino a las variables culturales que han aportado a construir estos hábitos, dado que parte de la premisa de que se lee poco en España:

Y es que no podemos obviar una realidad palpable: que pese a haberse generalizado el aprendizaje del lenguaje escrito, se lee poco si se confronta con el número de personas que dirige su ocio a otros medios. Algo está fallando, nos encontramos con los índices lectores de la población infantil más elevados que nunca, pero con unas cifras en la tasa de abandono de la práctica lectora, en el paso de la infancia a la adolescencia muy elevadas (Larrañaga Rubio, 2005, 15)

Larrañaga Rubio considera que la lectura como práctica de vida no puede analizarse solamente desde variables individuales, es imprescindible su análisis en función de las

representaciones de la sociedad donde se encuentra el individuo en desarrollo. Las nuevas tecnologías han generado nuevos modos de leer: consultar un documento en una pantalla no es lo mismo que hojearlo, buscar información en Internet no es igual que localizarla en una enciclopedia, escribir un e-mail o participar en un chat requiere un nuevo formato de escritura. Pero todo esto no tiene nada que ver con la lectura de un libro. Analiza múltiples aspectos para considerar cómo se construyen los hábitos lectores: para ello indaga representaciones sociales sobre la lectura y el libro, políticas de la lectura, el rol de los medios de comunicación y el rol de las familias.

Otro grupo de estudios está compuesto por investigaciones significativas para caracterizar cómo se estudian las representaciones sobre prácticas de lectura, tales como las de Rockwell (2001); Lahire (2004) y Chartier (2004). Estas investigaciones nos aportan alertas en cuanto a las lecturas olvidadas, es decir las prácticas que las y los lectores consideran ilegítimas y por tanto eligen no describir. Rockwell (2001) diferencia lecturas que se consumen y lecturas que se capitalizan. Chartier (2004) registra en los jóvenes profesores y profesoras que las lecturas que declaran son las que consideran “de formación”. Existe un conjunto de lecturas que no se explicitan o que simplemente son olvidadas (consideradas solo de consumo). Lahire (2004) en su estudio también visualiza que los y las estudiantes no declaran formas de leer que consideran ilegítimas.

Reseñamos, a su vez, un conjunto de trabajos que analizan las características de la lectura en la Universidad en relación a cambios históricos de los formatos de lectura y cómo estos inciden en las maneras de leer y comprender los textos (Shirley López Gil, 2016; Collebecchi, y Pérez, 2013; Teberosky, Guhrdia, y Escoriza, 1996).

Estas investigaciones analizan cómo han cambiado las prácticas de lectura a través de las pantallas, qué posibilidades y limitaciones nos ofrece Internet y cómo las lectoras y los lectores necesitan nuevas habilidades para manejarse con este tipo de lectura. Nos brindan información acerca de qué prácticas de lectura resultan novedosas por los cambios de formato. Las preocupaciones de este conjunto de investigaciones nos llevaron a analizar las preferencias de los y las estudiantes por los diversos formatos y soportes de lectura y la comparación entre las prácticas de lectura de textos impresos y digitales.

*c) Estudios que indagan y reconstruyen representaciones sobre la lectura*

Reseñamos en este apartado investigaciones que se enfocan en conocer las representaciones sociales de los y las estudiantes y docentes acerca de la lectura en la Universidad.

Estudios latinoamericanos reconstruyen representaciones de la lectura y el libro de estudiantes universitarios y universitarias en relación con las que tienen los y las docentes (Castellano Ribot, 2005; Casallas, 2009; Galindo Ruiz de Chávez, Araos Robles y De la Vara Estrada, 2020). Estos estudios no se centran en las miradas de los y las estudiantes sobre una disciplina en particular o en cómo las representaciones pueden incidir en los estudios disciplinares, sino que remiten a ideas generales acerca de la lectura y los libros. Consideran que las representaciones inciden en la forma en que se organiza la práctica y las analizan a través de diversas estrategias metodológicas: cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. En cuanto a las estrategias metodológicas se destaca la necesidad de combinarlas para acceder al objeto de estudio.

Agrupamos investigaciones argentinas que estudian la mirada de las y los estudiantes acerca de la lectura (Benchimol, 2010; Bidiña y Zerrillo, 2013; Savio, 2015; Pereira Di Stefano, 2014). Estos estudios comparten el interés por registrar representaciones sobre la lectura y por esto llevan a cabo propuestas metodológicas que estudian una gran cantidad de casos, especialmente a través de encuestas.

Entre los temas abordados por estos estudios a través de encuestas y cuestionarios se destacan las búsquedas que hacen los y las estudiantes en Internet, las diversas maneras de leer los textos disciplinares y los usos recreativos que le dan los y las estudiantes a la lectura.

Este *racconto* de antecedentes muestra que existen variadas investigaciones que lindan con nuestro objeto de investigación y a su vez, demuestran que en las universidades argentinas hay una preocupación por reponer las miradas, representaciones o imaginarios de la lectura de las y los estudiantes. Las diversas investigaciones reseñadas dan cuenta de cómo pueden estudiarse las representaciones de lectura desde una perspectiva socio-histórica, cómo se pueden estudiar las formas de leer en una disciplina y a qué alertas metodológicas debemos atender para estudiar los modos de leer.

A pesar de la multiplicidad de investigaciones abordadas, consideramos que existe una vacancia en relación a nuestro tema de estudio. No hemos encontrado investigaciones

que intenten dar cuenta de las representaciones de estudiantes sobre la lectura en el marco de la Psicología como disciplina desde una perspectiva socio-histórica.

## **Objetivos y preguntas de la investigación**

Esta tesis persigue como objetivo general caracterizar las representaciones sociales acerca de la lectura de los alumnos y alumnas ingresantes a la Facultad de Psicología de la UNLP en el año 2022.

Este objetivo general se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las representaciones que poseen coordinadoras y talleristas respecto a las formas de leer propias de la Psicología y las apropiaciones que realizan los y las estudiantes de las mismas.
- Comparar las representaciones de lectura de los y las estudiantes que inmediatamente terminaron el nivel secundario con las de estudiantes que pausaron sus estudios y estudiantes que han tenido un paso previo por la educación superior.
- Analizar las transformaciones de las representaciones de la lectura de los y las estudiantes ingresantes a lo largo del primer cuatrimestre de la carrera de Psicología.

Los objetivos antes señalados han dado lugar a la formulación de las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué representaciones construyen en su tránsito por el primer cuatrimestre, los y las estudiantes ingresantes de la carrera de Psicología acerca de cómo se lee en esta disciplina?

¿Qué similitudes y diferencias se pueden encontrar en cómo se representan la lectura disciplinar los y las estudiantes que provienen del secundario y aquellos y aquellas que provienen de otras carreras universitarias?

¿Qué transformaciones se produjeron en las representaciones acerca de lectura de los y las ingresantes en el transcurso del primer cuatrimestre de la carrera de Psicología?

## **Decisiones metodológicas y estructura de la tesis**

La investigación que hemos llevado a cabo es de corte cualitativo-interpretativo, desde la perspectiva de un estudio de casos.

Consideramos que el Trayecto Introdutorio de la carrera de Psicología de la UNLP puede tratarse de un caso crítico porque esta propuesta se ha construido desde la perspectiva de la alfabetización académica generando que coordinadoras y talleristas pongan especial atención en el acompañamiento de la lectura de los y las estudiantes ingresantes. En este sentido nos brindaron información sobre qué aspectos es necesario considerar especialmente, acerca de las representaciones de lectura de los alumnos y alumnas.

Elegimos este caso en virtud del plan de estudios de la carrera (descrito en el capítulo 2 de esta tesis) que reúne desde el primer año un conjunto de diversas perspectivas disciplinares, lo que genera que los y las estudiantes puedan realizar comparaciones entre los requerimientos de lectura de distintas asignaturas.

Estudiamos el ingreso a la carrera de Psicología como un estudio intrínseco de casos (Stake, 2005). Abordamos la singularidad de la disciplina Psicología en esta Facultad con el plan de estudios vigente en el año 2022, sin pretender que esta información pueda ser transferible a otras disciplinas o instituciones académicas.

En el marco de las definiciones metodológicas de Stake (2005), para construir el caso y reconstruir las representaciones de lectura necesitamos múltiples técnicas: realizamos encuestas, entrevistas en profundidad y observaciones de espacios de lectura. La necesidad de combinar métodos fue derivada de nuestro objeto a investigar. Según Abric:

El análisis de una representación social tal como la definimos – conjunto de informaciones, opiniones, actitudes, creencias, organizado alrededor de una significación central – necesita, como hemos dicho antes, que se conozcan sus tres componentes esenciales: su contenido, su estructura interna, su núcleo central. Ninguna técnica, hasta ahora, permite recoger conjuntamente esos tres elementos,

lo que significa claramente que la utilización de una técnica no única es pertinente para el estudio de una representación, y que cualquier estudio de la representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico. (Abric, 2013: 71)

En un primer momento realizamos una encuesta destinada a definir los aspectos de la lectura que registran y problematizan las y los estudiantes en el inicio de su formación, al comienzo del año. Esta encuesta fue de carácter exploratorio y se realizó en dos comisiones por turno. El objetivo de realizarla al inicio de la cursada consistió en tener información sobre la diversidad de estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología. Estos resultados se pusieron en relación con las entrevistas en profundidad a 9 estudiantes elegidos por su trayectoria académica, (3 estudiantes de reciente finalización de la escuela secundaria, 3 que pausaron sus estudios y 3 que tuvieron un paso previo por la educación superior).

En cuanto a las entrevistas en profundidad, son definidas como un tipo especial de conversación estructurada, dirigida por la investigadora, caracterizada por “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión que tienen los informantes de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan en sus propias palabras” (Taylor y Bodgan, 2000: 101). Estas entrevistas fueron realizadas con actores claves: estudiantes, coordinadoras del Trayecto Introdutorio y docentes de primer año.

La tesis se desarrolla en cuatro capítulos. El capítulo 1 presenta el marco teórico. Está destinado a exponer las dimensiones teóricas desde las que se organiza esta investigación, en las que se articulan estudios de sociología del conocimiento, historia de la lectura y psicología social. Los conceptos principales en los que se estructura el marco teórico son: comunidad disciplinar, prácticas de la lectura y representaciones sociales.

El capítulo 2 describe la organización del primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología de la UNLP. Se analiza la estructura del plan de estudios, el comportamiento de la matrícula en el primer año y las características socio-educativas que tienen las y los estudiantes que ingresan a estas carreras.

En el capítulo 3 reconstruimos las formas en que las y los estudiantes leen en las clases con el objetivo de poder entender las formas en que se representan la lectura. El

capítulo se centra en tres aspectos: las diversas prácticas de lectura que aparecen en las observaciones de clases, los formatos y soportes de lectura que emplean los y las estudiantes, y las modificaciones en las prácticas producidas en el tránsito entre las distintas formas de estudio.

Por último, en el capítulo 4 se analizan las representaciones acerca de la lectura que tienen los y las ingresantes. Se abordan en este capítulo dos temas: las representaciones acerca de la lectura de los y las estudiantes y las representaciones de los textos de la Psicología y de las demás disciplinas leídas en primer año.

La tesis se cierra con un apartado de conclusiones que busca reconstruir los rasgos principales del caso analizado y sitúa en esta reconstrucción el lugar que ocupan las representaciones sobre la lectura de las y los estudiantes ingresantes.

El trabajo de campo se realizó en dos momentos; comenzó en 2021 durante el dictado del Trayecto Introductorio en el mes de febrero, con la aplicación de una encuesta virtual, pero la pandemia nos generó dificultades para continuar con las actividades de investigación durante el mismo año. La Facultad de Psicología continuó durante todo el 2021 dictando clases virtuales por lo que no fue posible contactar a un conjunto de estudiantes que permitiera conformar una muestra. Ante esta imposibilidad y por las características de nuestro objeto de estudio, decidimos retrasar la investigación. Esta encuesta inicial se utilizó para revisar las técnicas de investigación y los temas a explorar. Finalmente, el trabajo de campo se efectuó con el regreso de la actividad presencial en el año 2022, entre los meses de febrero y junio.

## Capítulo 1. Marco conceptual

El objetivo de este capítulo es presentar las dimensiones teóricas desde las cuáles se organizó esta investigación. Este marco teórico articula conceptos que provienen de tres territorios teóricos diferentes: estudios de sociología del conocimiento, estudios de historia de la lectura y el campo de la psicología social. Los conceptos principales en los que se articula el marco teórico son: comunidad disciplinar, prácticas de la lectura y representaciones sociales.

### Comunidad disciplinaria

En este apartado analizaremos cómo se construye el discurso disciplinario desde la perspectiva de la sociología del conocimiento. La referencia principal del apartado será la obra de Tony Becher (1992, 2001) tomando en consideración su análisis sobre las culturas disciplinares y el lugar que tiene la comunicación en la construcción disciplinar.

En su libro *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*, Becher (2001) analiza las diferencias entre diversas comunidades disciplinares en relación con los modos de comunicación científica en cada disciplina.

Construye un estudio articulando sociología del conocimiento, los estudios sociales de la ciencia y los estudios sobre educación superior, enfocándose en la vida cotidiana de las distintas disciplinas, de las comunidades disciplinares y de la gran ciencia (Becher, 2001). Considera que la vida profesional de los grupos académicos está relacionada con las tareas disciplinares que éstos desempeñan. En este sentido establece una distinción entre los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y examina como ambas se influyen recíprocamente, sin postular que se trate de relaciones causales.

Para Becher (1991) no existe la profesión académica en general, sino que las actividades, actitudes y estilos cognoscitivos son característicos de las personas que ejercen cada campo del saber. Sostiene que a pesar de los cambios temporales de carácter y de su diversidad institucional, se puede considerar que las disciplinas tienen identidades

reconocibles y atributos culturales particulares. Estas identidades se construyen – esto es fundamental para nuestro estudio – a través del lenguaje:

El lenguaje es el medio a través del cual se manifiestan algunas de las diferencias más fundamentales. Un análisis detallado del discurso de cada disciplina puede ayudar a mostrar no solo los rasgos culturales característicos de cada una, sino también destacar los diversos aspectos de los campos de conocimiento con los que se relaciona. Por este medio, es posible discernir las diferencias en los modos como se generan, se desarrollan, se expresan y se informan las argumentaciones específicas, y extraer las características epistemológicas que determinan la forma de evaluar el trabajo de los demás (Becher, 2001: 42)

La identidad cultural de una disciplina se construye en una parte importante por el modo de comunicar sus conocimientos. Becher sostiene que esto se observa cuando utilizan una simbología específica o una importante cantidad de términos especializados que dificultan la comprensión de aquellas personas que no son parte de ese campo de saber. Es interesante señalar que estos términos, pero también los modos de comunicar y comunicarse, aparecen invisibilizados para quienes están implicados e implicadas en la disciplina. Dice este autor: “Las tribus del mundo académico defienden su propia identidad y su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales” (Becher, 2001: 43). Estos serían aquellas y aquellos que, aunque tienen los conocimientos específicos de una disciplina, no tienen los lazos sociales y el manejo de las reglas culturales, condiciones necesarias para pertenecer a esa comunidad y, por tanto, son excluidos.

Sarfatti Larson (1989), socióloga que ha estudiado las profesiones y las comunidades disciplinares, comparte la percepción de que no alcanza el conocimiento para pertenecer a una comunidad de expertos:

Los proyectos tecnocráticos coinciden con el programa corporativo que es la profesionalización en una cosa: su defensa de un campo discursivo. El perímetro de este último y la pluralidad de discursos y de hablantes que coexisten en su interior

varían en cada caso, pero lo característico de los expertos es que, por iniciativa propia, no intentarán derribar las barreras que protegen sus ámbitos de competencia respectivos. (Sarfatti Larson, 1989: 223)

Las comunidades disciplinares, según estos autores, son espacios cerrados en donde quienes son parte de la comunidad ayudan a proteger “los muros” para que sigan siendo cerrados. En este sentido las y los profesores de la Universidad se encontrarían con una tensión: son las y los encargados de incluir a las y los miembros externos, pero también como expertos y expertas compartirían esta resistencia a explicitar este conjunto de reglas culturales necesarias para ser parte de las disciplinas.

Becher (2001) analiza diversos factores para entender cómo está estructurada la disciplina y la carrera de las académicas y los académicos. No alcanzan los criterios científicos para entender esta estructura, sino que también es necesario incluir elementos sociales: a) cómo se construyen las carreras académicas; b) la relación que tiene la investigación al interior de la academia con el desempeño profesional; c) la reacción a los cambios; d) una caracterización de la comunicación. Esta última es la más significativa para nuestro análisis porque implica la utilización de formas específicas de comunicación escrita: el uso de citas y referencias de autoridad, la frecuencia con la que las académicas y los académicos publican, la distribución de sus ideas e investigaciones con sus conocidos y conocidas y los estilos de escritura.

Los elementos sociales enunciados son importantes, ya que pertenecer a una comunidad disciplinaria implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal: “Una forma de estar en el mudo” (Becher, 2001: 44). Existe un conjunto de factores para construir esta socialización en una disciplina: la fuerza ideológica que se construye a través de ciertos mitos heroicos, así como historias especialmente construidas “que comprenden una sensata selección de acontecimientos pasados y una cuidadosa elección de los héroes folclóricos” (Becher, 2001: 45). A su vez las y los iniciados recogen y llevan adelante un conjunto de prácticas aceptadas o pedidas en la disciplina. Estas prácticas incluyen la utilización del lenguaje adecuado y la utilización de los diferentes matices de discurso en cada situación:

En el lenguaje de una disciplina hay matices sutiles: el estudio oficial, o fachada de los informes de investigación y otras comunicaciones formales, el género más doméstico adoptado en escenarios internos como los seminarios locales y el tipo de discurso entre bambalinas, que utilizan los alumnos que investigan. La condición de pertenencia a la comunidad de una disciplina en su sentido más pleno implica la capacidad para definir la situación correctamente y para utilizar el tipo de discurso apropiado para esta situación (Becher, 2001: 46)

No se pertenece de forma fehaciente a una tribu académica hasta que no se manejan los distintos usos del lenguaje. Si estos usos del lenguaje son fundamentales para ser parte, cobra interés estudiar cómo se los representan quienes aún no son miembros. Cada disciplina tiene tipos de comunicaciones, es decir formatos diferentes para construir el conocimiento, que no parecen depender por completo de aspectos epistémicos, sino que en muchos casos se trata de usos y costumbres de quienes son parte de la comunidad. Dentro de estos tipos Becher (2001) señala: la extensión de los artículos, la costumbre de publicar en libros, monografías o artículos, la cantidad de trabajos que se espera que publique un especialista al año, así como la asistencia o no a congresos especializados.

## **El orden del discurso en las ciencias sociales y en la Psicología**

Becher (2001) realiza una clasificación de los discursos científicos, reconociendo significativas diferencias entre las ciencias sociales y las ciencias experimentales. De acuerdo con su categorización, el discurso puede ser vertical u horizontal en función del tipo de disciplina, del nivel de abstracción y de la complejidad. El discurso horizontal suele considerar estructuras acumulativas y es propio de las ciencias sociales. En cambio, los discursos verticales como los de las ciencias experimentales, tienen estructuras discursivas más sistemáticas, jerárquicas y explícitas, e integran significados con segmentos y estructuras simbólicas. Becher señala aspectos generales del orden del discurso en las ciencias sociales considerando que se trata de un conocimiento recursivo: el investigador puede volver a recorrer terrenos ya explorados. En la estructura del discurso nos

encontramos con explicaciones densas e intencionalidad; su principal preocupación radica en el mantenimiento de estándares de control intelectual (Becher, 2001). En esta primera gran división de los discursos por disciplina considera a las ciencias sociales como “blandas” y a las ciencias experimentales como “duras”.

Un aspecto importante en donde las formas de comunicación varían es en la utilización de citas. Becher encuentra que entre las ciencias duras y las ciencias blandas las citas se utilizan de manera muy diferente:

Como especuló un informante, un biólogo: Cuando más blando es el contenido más citas bibliográficas se necesitan. Varios matemáticos confesaron ser algo descuidados al referirse al trabajo previo, debido, al menos en parte, a que prefieren enfocar ciertos problemas con cierta frescura o forma de ver las cosas no oscurecida por la visión de otros científicos que los hubieran abordado previamente. Los científicos de las disciplinas menos duras pensaron, por diversos motivos, que era importante ser rigurosos en sus referencias (Becher, 2001: 119)

Según Becher, no sólo existen diferencias en la cantidad de citas que se utilizan respecto a cada campo del saber, además se utilizan con diversa finalidad. Algunos usos son fundamentar, dar crédito a trabajos relacionados, polemizar con otros y otras, rechazar el trabajo o las ideas de otros y otras, identificar la metodología, etc. Debatir con otros y otras puede tener poco o ningún lugar en las matemáticas o en las ciencias consideradas duras, pero tiene un lugar central en las ciencias sociales. Este puede ser un uso de las citas difícil de entender para quien no esté involucrado con las formas de leer en este ámbito, principalmente porque para entender una polémica el lector debe conocer – aunque sea superficialmente – las o los autores con quien se polemiza. Este uso de las citas puede ser confuso para una o un estudiante ingresante, entre otras cosas, porque puede confundir la posición de la o el autor criticado con la o el autor leído.

En las ciencias sociales, dado que habitualmente el conocimiento no se refuta totalmente, las citas cubren períodos mucho más largos de tiempo. Esto también se puede considerar como una dificultad particular para quien no está especializado en estas lecturas, ya que en un mismo texto pueden encontrarse citas de obras escritas en contextos

históricos muy diversos.

Un ejemplo de los usos que se le da a las citas bibliográficas lo ofrece Becher en relación a la sociología: “Citar a personas famosas como para sugerir que tenemos buenos referentes intelectuales” (Becher, 2001: 120). Este uso de la cita sólo puede ser reconocido por un colega, mientras que para un estudiante que recién se inicia ese autor puede ser tan desconocido como quien lo cita.

Otro contraste que encuentra Becher (2001) en la forma de comunicación de las distintas disciplinas es la posibilidad de que sus textos sean entendidos por quienes no están especializados en ella. Considera que hay disciplinas que contemplan en sus formas de comunicación la posibilidad de ser leídas por un público no especializado, mientras que otras, como la física, tienen una gran resistencia a abrir sus resultados a los legos y por ello se comunican en lenguajes más técnicos y menos llanos.

Sarfatti Larson (1989) parece acordar con la comparación entre ciencias duras y ciencias blandas en relación a cómo se utilizan las citas, ya que considera que el autor ha ido desapareciendo de las ciencias en aquellas disciplinas donde el conocimiento parece no estar atravesado por lo temporal y por los marcos ideológicos de quien enuncia<sup>2</sup>. En esos casos parece válido citar ideas sin remitir de forma cabal a quien las postuló, lo que también está relacionado con la temporalidad del conocimiento: en las ciencias sociales se leen autores de diversa temporalidad, mientras que, para Becher (2001), en las ciencias duras los artículos y publicaciones tienen corta duración en el campo disciplinar.

Luego de esta clasificación general entre ciencias duras y ciencias blandas, Becher (2001) introduce una nueva clasificación: Ciencias duras puras / ciencias duras aplicadas; ciencias blandas puras / ciencias blandas aplicadas. Suma a la clasificación la predisposición de la disciplina a la aplicación de su conocimiento. En este ordenamiento, la Psicología se podría pensar cómo ciencia blanda aplicada (y compartiría la clasificación con la educación y el derecho):

---

<sup>2</sup> Becher afirma que el conocimiento en las ciencias duras no está tan atravesado por marcos ideológicos: “Hablar de un sociólogo o de un educador de extrema derecha es hablar del contenido de su trabajo; hacer referencia a un físico o a un ingeniero de extrema izquierda es caracterizar sus preocupaciones no académicas” (Becher, 2001: 74)

El conocimiento blando aplicado depende del conocimiento blando-puro para lograr las mejoras en las prácticas profesionales. Sin embargo, emplea el conocimiento blando-puro más bien como medio para entender y manejar las condiciones de complejidad de las situaciones humanas, que como forma para explicar y dominar el entorno material. Teniendo un sentido menos evidente de la progresión y siendo menos estable que el conocimiento duro aplicado se basa más bien en las interpretaciones de las humanidades y de las ciencias sociales (...) Los protocolos y los procedimientos son los resultados principales de áreas tales como la educación, la administración social, y los aspectos más humanísticos de la medicina (Becher; 2001: 64)

La Psicología entra en esta clasificación junto con las ciencias de la salud y la educación. Este lugar de “ciencia blanda aplicada” explica su relación con la Filosofía y Sociología que veremos en la caracterización del plan de estudios analizado en el capítulo 2. Estas disciplinas se enriquecen con un conjunto de conocimientos humanísticos y los interpretan. Se trata de disciplinas que al estar orientadas a resolver problemas deben tener argumentaciones más concretas que las disciplinas blandas puras. Deben incluir en sus argumentaciones la explicación de la utilidad de sus conocimientos. Al analizar los textos disciplinares revisaremos si estas características se encuentran en ellos y veremos en qué medida estas características son reconocidas por estudiantes y docentes.

### **La lectura como práctica cultural**

En este apartado reseñaremos un enfoque sobre la lectura que atraviesa la tesis, entendida como una práctica social, histórica e insertada en una comunidad. Expondremos aportes de la historia y sociología de la lectura tomando como referentes principales a Roger Chartier y a Bernard Lahire.

Dentro de esta concepción, la lectura como práctica cultural es un concepto central. En palabras de Rockwell (2001:14): “Las prácticas culturales no son acciones aisladas que registramos, presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse

con el escrito, otorgarles sentido a los textos”. La lectura, lejos de ser únicamente una práctica individual, se inscribe en procesos y prácticas colectivas. Para entenderla cabalmente es necesario mirar a quienes leen en función de la comunidad de la que forman parte.

La lectura puede ser entendida entonces como una práctica que abre un espacio de negociación entre el texto, las lectoras y los lectores; y las herramientas sociales y culturales que poseen quienes leen. Para Chartier (2005), Chartier y Hebrard (2005), Cassany (2006), Lahire (2006) y De Certeau (1996) leer no es descifrar un texto, dado que a textos iguales las comunidades, los contextos, las intenciones de las y los lectores les dan significados diferentes; “el acto de leer ha perdido su transparente evidencia” (Chartier y Hebrard, 2005: 16).

Las comunidades de lectores y lectoras definen los usos de los textos, las formas de leerlos y los procedimientos de interpretación. Negar las diferentes interpretaciones y modos de leer implica reconocer como únicas las prácticas mejor valoradas socialmente:

Muestran que el niño escolarizado aprende a leer paralelamente a su aprendizaje del desciframiento y no gracias a este: leer el sentido y descifrar las letras corresponden a dos actividades diferentes, aun si ambas se cruzan. Dicho de otra forma, una memoria cultural adquirida mediante el oído, por medio de la tradición oral, permite y enriquece poco a poco las estrategias de investigación semántica cuyo desciframiento de un escrito afina, precisa o corrige las previsiones. Desde la del niño hasta la del científico, la lectura está dispuesta y es posible gracias a la comunicación oral, ‘autoridad’ innumerable que los textos casi nunca citan. Todo sucede pues como si la construcción de significaciones, que tiene como forma una expectación (esperarse a) o una anticipación (formular hipótesis) ligada a una transmisión oral, fuera el bloque inicial que el desciframiento de materiales gráficos esculpía progresivamente, invalidaba, verificaba, detallaba. (De Certeau, 1996: 181)

En este sentido reconstruir lo que dice un texto es, principalmente, reconstruir lo que las autoridades de determinada comunidad entienden. No cualquier persona puede construir su interpretación autónoma, hay interpretaciones legítimas y desconocerlas

implica desconocer esos textos para tal comunidad. Entender la lectura de este modo hace posible conocer por qué, para las y los recién llegados a una comunidad – como, por ejemplo, quienes inician sus estudios en una carrera universitaria – es tan difícil comprender los textos que circulan en ese espacio. La lectura no es una técnica, implica un encuentro con otros y otras, implica espacios de discusión de esos sentidos de los textos y que las voces legitimadas de la comunidad puedan explicar sus interpretaciones, volverlas explícitas para las y los recién llegados.

En este sentido, De Certeau (1996) sostiene que no hay interpretaciones literales de los textos, sino que se trata de una negociación de sentidos entre fuerzas disímiles: maestros y maestras y alumnos y alumnas; escritores y escritoras y consumidores y consumidoras de los textos, pero determinados actores se erigen como los verdaderos intérpretes:

La lectura plantea entre el texto y sus lectores una frontera para la cual estos intérpretes oficiales entregan sólo pasaportes, al transformar su lectura (legítima, también) en una 'literalidad' ortodoxa que reduce a las otras lecturas (igualmente legítimas) a sólo ser heréticas (no 'conformes' al sentido del texto) o insignificantes (abandonadas al olvido). Desde este punto de vista, el sentido 'literal' es el índice y el efecto de un poder social, el de una élite. De suyo ofrecido a una lectura plural, el texto se convierte en un arma cultural, un coto de caza reservado, el pretexto de una ley que legitima, como 'literal', la interpretación de profesionales y de intelectuales socialmente autorizados (De Certeau, 1996: 184)

Esta visión discute el "aura" objetiva de la lectura: en tanto las interpretaciones son negociaciones y están en disputa, no es un problema de los individuos no comprender los textos de una comunidad, ni es posible que alguien ajeno a esa comunidad con sólo leer un texto pueda interpretarlo como hacen sus miembros. De la misma forma que para Becher (2001) la simbología específica impide a las y los recién llegados comunicarse en esa comunidad, para De Certeau (1996) estas interpretaciones implican para extraños y extrañas imposibilidad de comprensión.

Entender la lectura de forma histórica y cultural involucra considerar qué

dimensiones median la relación entre lectores y textos; “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1993: 80). Si seguimos esta idea, es necesario incluir en nuestro análisis no sólo a los protocolos de lectura que una comunidad tiene disponibles sino también los formatos y soportes en los que se leen los textos, porque estos también serán parte de la negociación de sentidos.

Las prácticas de lectura son mediadas por la cultura y proporcionan un “puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en ciertos contextos” (Rockwell, 2001: 14). En estas prácticas el sujeto acoge sus experiencias previas, su historia cultural, para crear nuevos significados ante su mundo y hacia el otro, los cuales se transforman. Este concepto no refiere únicamente a un modo de leer entendido como disposición corporal o a la apariencia externa de una práctica de lectura, sino también a las formas en las cuales se interpretan los textos.

## **Prácticas de lectura**

Para aproximarnos a las prácticas de lectura en la Universidad es importante destacar que la forma en que leemos refiere a la comunidad a la que pertenecemos, pero también a un momento histórico determinado. En este apartado revisaremos algunos de los cambios históricos más importantes, para observar cómo estas formas de leer han modificado la relación de las lectoras y los lectores con los textos.

Para comenzar analizaremos la lectura silenciosa, que se registra desde la antigüedad, pero reservada para una minoría y para usos muy especiales; la utilizaban historiadores, poetas, dramaturgos y actores de comedia que leían antes de declamar ante el público (Pardo Rodríguez y Gutiérrez, 2011). Para diversos autores la popularización de la lectura silenciosa implicó una revolución en los modos de leer (Chartier, 2010; De Certeau, 1996; Darnton, 2003). Esta forma tan familiar en la actualidad, implicó una nueva relación con el texto individual, pero también generó que el cuerpo comience a tener menos presencia en las lecturas:

Leer sin pronunciar en voz alta o a media voz es una experiencia “moderna”, desconocida durante miles de años. En otro tiempo, el lector interiorizaba el texto; hacía de su voz el cuerpo del otro; era su actor. Hoy, el texto ya no impone su ritmo al sujeto, ya no se manifiesta por medio de la voz del lector. Este retiro del cuerpo, condición de su autonomía, es un distanciamiento del texto. (De Certeau, 1996: 188)

Según De Certeau (1996) el texto que se lee de esta nueva manera ha sido transformado y el lector se distancia, ya no actúa, simplemente lee. Esto nos muestra otra perspectiva para pensar cómo se da la relación lectores-texto. La práctica de la lectura silenciosa e individual permitió, interpretar la realidad de una nueva manera. Su experiencia lo obligó a perfeccionar por cuenta propia acciones cognitivas como la comprensión, el análisis y la crítica, y dio lugar al intercambio de saberes en diversos espacios sociales (Darnton, 2003).

Cuando decimos “leer”, este verbo indica acciones muy heterogéneas. En palabras de Darnton: “(...) actividad familiar y extraña que compartimos con nuestros antepasados, aunque no sea la misma que ellos experimentaron”. (Darnton, 2003: 220).

Roger Chartier argumenta que estas formas diferentes llevan a que diversos lectores y lectoras lean el mismo texto, como si no fuera el mismo:

Gracias a las bibliotecas populares y a las colecciones baratas de obras clásicas o recientes, los lectores artesanos u obreros, compartieron, aún más que en los siglos XVI y XVII, los mismos textos que los miembros de las élites. Pero como muestran las autobiografías obreras, leyeron estas obras canónicas de una manera intensiva basada en la repetición y la memorización. Releían más que leían; compartían a menudo los textos leídos en voz alta; y los copiaban y memorizaban. Movilizaron para la apropiación de la literatura sabia las prácticas del leer que habían caracterizado durante largo tiempo la relación con los pliegos de cordel [Lyons 1998] (Chartier, 2010: 30)

Leer un texto no significa apropiarse de él y este tipo de lectura en voz alta que nos parece tan lejana en el tiempo puede aún encontrarse en intentos por comprender los

materiales académicos hoy, por parte de los y las estudiantes. Cuando un estudiante dice “leí cuatro veces el texto”, o bien transcribe a un resumen solo recortando fragmentos, podemos pensar que está actuando de una forma similar a los artesanos y obreros que menciona Roger Chartier. La memorización como forma de “leer” sigue dialogando con nuestras prácticas de lectura.

Es importante analizar qué hay de novedoso en estas memorizaciones. Se puede considerar que en la Edad Media la lectura era fundamentalmente memorización, repetir el texto en voz alta era el objetivo al leerlo. Quienes hoy repiten o transcriben un texto que no entienden, quizás advierten que no lo entienden y transcriben o releen, porque es la herramienta de que disponen para intentar interpretarlo. Las formas en que los lectores y lectoras realizan la lectura requiere instrumentos de apropiación de los textos, implica aprehender la lectura, revisar los sentidos, pero también refiere a la producción que hace de ese texto el lector (Chartier, 2004).

El concepto de “prácticas de lectura” permite localizar y visibilizar comportamientos repetitivos, comportamientos objetivos, empíricamente observables y permite revisar qué tienen de colectivas e históricas las formas en que las lectoras y los lectores se relacionan con los textos. Según Lahire, se trata de prácticas del hacer: las y los actores las realizan con un nivel bajo de conciencia. Estas prácticas se realizan en muchos casos por repetición o imitación inconsciente: “En ciertas situaciones de socialización el niño (y más tarde el adulto) es llevado a *construir* hábitos, disposiciones, saberes y saberes-hacer en el interior de marcos socialmente organizados, sin que realmente haya habido ‘trasmisión’ expresa (voluntaria, intencional)” (Lahire; 2006: 140).

La enorme expansión de la lectura en las sociedades contemporáneas, invisibiliza las particularidades con las que lee cada persona. La lectura no es una práctica aprendida sólo en ámbitos formales y sistemáticos, sino que los y las estudiantes en muchos casos construyen formas de leer que les resultan productivas, “hábitos”, comportamientos que son difíciles de comprender para el propio actor.

Si verdaderamente se quiere acceder a las prácticas de lectura de las y los estudiantes, se debe constatar la imposibilidad de atenerse a sus primeras declaraciones, que, además, en ciertos casos, “les juegan en contra”. Entender que

“lo que dicen de lo que hacen y de lo que saben” depende fuertemente de las categorías de percepción y designación que hayan interiorizado en el curso de su socialización (sobre todo familiar y escolar). Significa estar en condiciones de imaginar preguntas que realmente los ayuden a hablar de lo que hacen y saben (Lahire, 2006: 151).

Según Lahire (2006) prácticas y discursos sobre la lectura pueden estar disociados, por lo que debemos ser cuidadosos para lograr acceder a cómo los y las estudiantes llevan adelante la lectura. El trabajo del investigador es intentar que las y los actores puedan reflexionar sobre lo que hacen y cómo aprendieron a hacerlo de esa manera, para poder unir la práctica con el discurso sobre ella. Este es un problema relevante a la hora de estudiar las representaciones acerca de la lectura, ya que se trata de una práctica sobre la que habitualmente los sujetos no reflexionan. Sin embargo, como señala Lahire (2006), con los cuidados metodológicos pertinentes es posible estudiar las prácticas de lectura.

## **Soportes de lectura**

En el apartado anterior nos referimos a cómo se han modificado históricamente las formas de leer. Ahora analizaremos cómo dichas prácticas son modificadas por el soporte en el que se lee. Chartier es tajante al considerar que “no hay texto fuera del apoyo que le da la lectura” (Chartier; 2005: 111). Por esto será importante comprender cómo las prácticas de lectura son transformadas por los soportes. A la relación entre la materialidad del objeto a leer y la práctica, Chartier la resume de la siguiente manera “los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído” (Chartier, 1992: 80). Para realizar un estudio que incluya las prácticas de lectura en los primeros años de la Universidad es necesario analizar la materialidad en la que se lee (fotocopias, libros, tablet, celular, computadora) y estudiar cómo la comunidad se apropia de estos formatos.

Analizar las representaciones de lectura en la actualidad implica analizar, por lo menos en parte, qué relación tienen los y las estudiantes con otros soportes de lectura

además del papel. Chartier (2005, 2018) ha considerado que la transformación del soporte papel al soporte digital es una revolución aún mayor que la revolución de la imprenta. La lectura en formato digital cambia los modos de acceder a los textos y brinda la posibilidad de leer en contacto con múltiples materiales. Para Cassany (2006) ésta es su característica más importante: facilita el acceso del lector a miles de interlocutores y textos e implica relacionarse de otra forma con recursos para acompañar la lectura como los diccionarios y los programas de traducción.

Otra característica de importancia según Chartier es la posibilidad de intervenir los textos. En muchos formatos, el lector puede ser un editor más, recortar, construir su propio texto aparte o fusionar varios textos en uno nuevo para su uso. Además, “todos los textos son leídos sobre el mismo objeto y en las mismas formas. Se crea así una continuidad textual que ya no diferencia los discursos en función de su materialidad propia” (Chartier, 2018: 3).

Este formato fomenta una lectura discontinua y fragmentada comparable con la forma en que se lee una enciclopedia. Darnton (2003) hace alusión a una práctica similar a comienzos de la modernidad: “A diferencia de los lectores modernos, que siguen el desarrollo de un relato de principio a fin, los ingleses de esa época leían dando saltos en el escrito y pasaban de un texto a otro” (Darnton, 2003: 127). Se leían varios textos a la vez y se copiaban los fragmentos interesantes en un cuaderno llamado “libro de lugares comunes”. Esta forma leer por fragmentos, y no un texto completo, se asemeja a formas actuales de leer y aunque la tecnología la facilita y permite estar en contacto rápidamente con múltiples archivos y páginas, la cita de Darnton ejemplifica que la relación formato-práctica no es una relación de causalidad. Aunque las y los lectores realizan las prácticas que tienen disponibles en cada momento histórico, también las reconstruyen de formas creativas.

Leer por fragmentos y poniendo en relación varios recursos a la vez puede servir para precisar un concepto. Sin embargo, el tipo de lectura que se privilegia en la Universidad implica leer en profundidad. En palabras de Viñao Frago (2005) “de forma intensiva”. Este autor sostiene que la lectura a través del medio textual digital favorece las lecturas extensivas: “Son lecturas superficiales, no atentas, rápidas, circunstanciales, fragmentarias, banales, que no dejan o dejan escasas huellas” (Viñao Frago, 2005: 58).

Otro aspecto que muestra la enorme revolución del soporte digital es la pérdida del referente material para jerarquizar los textos (Chartier, 2012). Diferentes textos aparecen ante nuestros ojos como iguales. En el papel se pueden organizar los textos como objetos de lectura según su formato y los libros se presentan como el formato privilegiado frente a otros materiales impresos. En la era digital el lector debe organizar esta jerarquía, sin estándares predefinidos que indiquen cuál es el formato prioritario.

Para Chartier este formato implica nuevas maneras de argumentar y nuevas relaciones entre quien argumenta y quien recibe las ideas. Se trata de una transformación epistemológica:

Por un lado, la textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones o demostraciones según una lógica que ya no es necesariamente lineal ni deductiva, tal como lo implica la inscripción de un texto sobre una página, sino que puede ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales. Por otro lado, y como consecuencia, el lector puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos (...) si, por supuesto, están accesibles de forma digitalizada. Semejante posibilidad modifica profundamente las técnicas clásicas de la prueba (notas a pie de página, citas, referencias) que suponían que el lector diese su confianza al autor, sin poder colocarse en la misma posición que éste frente a los documentos analizados y utilizados. En este sentido, la revolución de la textualidad digital constituye también una mutación epistemológica que transforma las modalidades de construcción y acreditación de los discursos del saber. (Chartier; 2010: 37)

La textualidad digital cambia la relación del lector con el autor dado que el primero puede realizar comprobaciones inmediatas acerca de las argumentaciones que el autor despliega. ¿Es posible para cada lector la búsqueda en la red de estas fuentes, o implica competencias específicas? Si esta búsqueda implica competencias específicas; para algunos y algunas puede no ser sencillo comprobar las fuentes que ofrece el autor.

Analizar las prácticas de la lectura en este medio implica considerar qué herramientas nuevas necesitan las y los lectores, dado que en la red la información no tiene

ningún filtro, a diferencia, por ejemplo, de lo que sucedía en cualquier biblioteca en la que los libros estaban ahí porque habían sido seleccionados. Así, la lectura digital exige competencias en alfabetización informacional (navegar en la red, seleccionar, comprender y usar de manera adecuada los textos), además de las competencias críticas que requiere la lectura en cualquier soporte (Cassany, 2016; Galindo Ruiz de Chávez, Araos Robles y De la Vara Estrada, 2020). Queda como tarea de las y los lectores, a través de sus gustos y rechazos, “organizar su lectura, inventar el orden de los discursos, crear algo de sentido en medio de un nuevo rompecabezas” (Poulain, 2011: 202).

Según lo argumentado, leer en el formato digital, o al menos en este formato en conexión a internet, implica nuevas capacidades. Por esto fue parte de nuestra investigación conocer cómo se realiza la lectura en este formato, así como también las herramientas y dificultades que aparecen ligadas a él.

## **Representaciones sociales**

En este apartado presentamos distintas aproximaciones al estudio de las representaciones sociales: las particularidades que presentan las representaciones sociales sobre la lectura y qué posibilidades de transformación tienen estas a lo largo del tiempo. Los referentes que tomaremos para analizar el concepto son Abric (2013), Castorina, Barreiro y Toscano (2005), Jodelet (1986) y Moscovici (1976).

Las representaciones sociales refieren a un conocimiento compartido o parcialmente compartido que incluye aspectos cognitivos, afectivos y orienta las conductas. La noción de representación social nos sitúa en el punto donde interactúan lo psicológico y lo social:

Antes que nada concierne a la manera en cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (...) Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de

pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social de los individuos. (Jodelet, 1986: 473)

Se trata de un conocimiento práctico que ayuda a interpretar lo que nos rodea y articular con los demás. El aspecto social está relacionado con que es un conocimiento interiorizado a través de diversas experiencias sociales, históricas y colectivas que, en mayor o menor medida, tienen en común las personas de una comunidad. El aspecto psicológico refiere a que cada uno o una las ha interiorizado y apropiado de una manera singular.

El auge de los estudios de las representaciones sociales data de la década de 1980 aunque la teoría fue formulada por Moscovici en 1969 en el marco de la psicología social y comenzó a usarse de forma extendida en las ciencias sociales con posterioridad (Abric, 2013). Según esta teoría no existe una distinción tajante entre el objeto y el sujeto. Para Moscovici las interpretaciones que realiza el sujeto del objeto, lo modifican y lo constituyen (Moscovici, 1969).

Esta teoría tiene como sustento epistemológico la concepción de que los objetos sociales se construyen y por tanto los sujetos son parte de esa construcción, en oposición al positivismo que postulaba que las ciencias sociales debían actuar de forma similar a las ciencias exactas y describir los hechos de la forma más acabada posible.

La teoría de las representaciones sociales argumenta que no se trata únicamente de describir. Los actores crean las ideas para comprender la realidad que los rodea. En este sentido, también están creando parte de esa realidad. La creación no es individual sino compartida por un grupo (Carretero, 1994). El sujeto no solo describe la realidad, sino que la significa en el momento que la describe (Abric, 2013).

Según Abric (2013) una complejidad fundamental a tener en cuenta en el estudio de las representaciones sociales es su doble carácter cognitivo y social. Su carácter cognitivo se refiere a la actividad de los sujetos. En este sentido, las representaciones sociales tienen una textura psicológica (Moscovici, 1976). El componente social implica las condiciones colectivas en que se construye y trasmite este tipo de conocimiento. Por tanto, integran un componente racional y un componente irracional. Los sujetos no son conscientes de la representación, incluyen un componente implícito. Pero quien las investiga, al

reconstruirlas, debe tener en cuenta su componente racional, que permite a las personas conocer y dar sentido al mundo que las rodea.

Castorina, Barreiro y Toscano (2005) señalan el carácter episódico de las representaciones. Se producen para llenar un vacío en la historia de la cultura, es decir, se utilizan para explicar hechos que no podrían ser explicados con el conocimiento elaborado que tenían a su disposición los sujetos. La representación llena un vacío y completa ese conocimiento.

Las representaciones sociales cumplen un conjunto de funciones (Abric, 2013):

a) Entender y explicar la realidad: generan que los sujetos puedan ordenar los nuevos conocimientos y asimilarlos en el marco de una red de conocimientos adquiridos, un marco de referencia común. Esta dimensión facilita la comunicación en un grupo.

b) Funciones identitarias: permiten elaborar una identidad social y generan que los individuos se piensen con una imagen de sus grupos de referencia, con la sobrevaloración de alguna característica.

c) Funciones de orientación: son una guía para la acción. Posibilitan interpretar la finalidad de situaciones y comprender qué acciones cognitivas se deberán llevar adelante en cada entorno. La representación es prescriptiva de las prácticas sociales y define lo que es lícito, ilícito e intolerable en un contexto determinado.

d) Funciones justificadoras de las acciones de los sujetos: no sólo ayudan a actuar de determinada forma, ayudan a los grupos a explicar por qué han actuado así, por tanto, permiten justificar posturas y comportamientos.

En esta tesis nos interesa, particularmente, abordar la primera y la última de estas funciones, es decir, la capacidad de las representaciones de contribuir a entender la realidad y justificar los comportamientos. La primera porque ayuda a la comunicación de los grupos y posibilita estudiar qué ideas comparten los y las estudiantes acerca de la lectura, y la segunda porque permite estudiar cómo justifican los y las estudiantes las prácticas que realizan.

En relación a esta última función, consideramos que representaciones y prácticas de lectura deben estudiarse juntas. Las representaciones orientan y justifican las prácticas, por eso si se las analiza de forma aislada, no es posible comprenderlas completamente.

Según lo analizado, las representaciones sociales funcionan como un sistema de

interpretación de la realidad. Rigen las relaciones de los sujetos con su entorno físico y social, y disponen comportamientos y prácticas. Según Jodelet (1986) se trata de sistemas de referencias, categorías que sirven para clasificar circunstancias, imágenes que condensan diversidad de significados. Varios autores señalan que remiten a construcciones de los sujetos que otorgan sentido, orientan la práctica y la comunicación entre los individuos que comparten un espacio social (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005; Abric, 2013; Jodelet, 1986).

La representación es una construcción del sujeto y en este sentido pone en relación un conjunto de informaciones que el individuo recibió en diversos contextos porque se construyen a través de nuestras experiencias, pero también de las diversas informaciones y conocimientos que recibimos y transmitimos con la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986). Se trata de “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 2013: 2).

Frente a otros conceptos como “percepciones” o “concepciones”, el concepto de “representaciones sociales” hace hincapié en la producción del individuo o grupo en relación con la información. Un dato, una idea, un pensamiento no es por sí mismo una representación. El concepto hace referencia a un conjunto de ideas que entran en relación de una forma determinada, los individuos las relacionan, de forma creativa y autónoma (Jodelet, 1986).

Para Abric (2013) toda representación está organizada alrededor de un núcleo central que tiene la función de generar nuevas ideas, contenidos y dar orden al conjunto de ideas que la constituyen. Este núcleo es lo que permite que exista estabilidad en el tiempo y, por esto, son las ideas más difíciles de transformar. La teoría del núcleo central ayuda a explicar por qué las personas, aunque reciban nueva información y la incorporen, no modifican sus prácticas.

El núcleo central, señala Flament (1987), es un aspecto importante para conocer específicamente de qué se trata la representación, cuál es el objeto sobre el que tratan todas las demás ideas. No alcanza con que una idea sea compartida por un grupo para que sea considerada parte del núcleo central; una señal para considerarla tal puede ser que

funcione para ordenar un conjunto de otros elementos.

Las representaciones tienen ideas periféricas que rodean el núcleo central, son las primeras opiniones a las que podemos acceder, implican el conjunto de ideas vinculadas a las vivencias prácticas de cada individuo y dan sentido al núcleo central, estas ideas lo protegen porque ayudan a soportar las contradicciones. Flament (1987) enuncia que las personas, en muchos casos, contradicen sus representaciones sociales, pero tienen ideas que justifican estos desacuerdos, estas ideas son flexibles y se van adaptando en función de las vivencias. A través de la periferia se protege el sentido y la coherencia de la representación social.

Señalamos una característica fundamental para esta investigación según Castorina, Barreira y Toscano: una situación que produce cambios en las representaciones son los procesos de enseñanza en contextos didácticos. Se señala que las representaciones suelen tener cierta estabilidad y en muchos casos implican un obstáculo para adquirir nuevos conocimientos, sin embargo, en un contexto de enseñanza sostenido las representaciones sociales se pueden transformar.

Antes de considerar de forma específica los estudios sobre representaciones sociales de la lectura nos detendremos a señalar brevemente la importancia que revisten en los ámbitos educativos. Castorina (2017) ha señalado que existe un enorme interés en las investigaciones educativas, por considerar el conocimiento de los sujetos respecto de aquello que van a estudiar: se analiza para conocer si es un obstaculizador o bien un facilitador para el aprendizaje de nuevos conocimientos. Señala que hay que tener precaución con el uso de esta teoría para este fin, porque de esta forma se puede descuidar el rigor metodológico:

Tal es la impronta de la demanda profesional del educador que les hace subordinar el rigor y el cuidado metodológico de las investigaciones a las exigencias del educador: cambiar las creencias de maestros y de docentes es la tarea central y la indagación de las representaciones sociales se convierte en exclusivamente instrumental. (Castorina, 2017: 5)

Se utiliza la teoría con un fin instrumental e incluso en este afán se pueden confundir

con representaciones individuales descontextualizadas o como teorías implícitas. Castorina también señala que es necesario para estos estudios incluir los cambios históricos del sistema educativo, la interacción entre docentes, alumnos y alumnas y los cambios en los contenidos curriculares. Es necesario realizar una aplicación del concepto de representaciones sociales a cada ámbito específico de estudio.

Esta alerta deviene de lo extendida que está la teoría en las investigaciones educativas por el valor que se le ha atribuido. Se considera que son un “componente crucial de los marcos de asimilación de los saberes curriculares acerca de la sociedad y la historia” (Castorina 2017: 11).

## **Representaciones sociales de la lectura**

El estudio de las representaciones sociales de la lectura tiene su origen en la década de 1970 con los debates sobre la necesidad de discutir las formas de leer, más allá de los estudios cuantitativos. Referentes como Bourdieu y Passeron (2013) y más adelante Bahloul (2002) propusieron nuevos indicadores para conocer las maneras de leer; se opusieron a la clasificación de las y los lectores en función de la cantidad de lecturas realizadas y a las concepciones estadísticas acerca de las categorías de lectores.

El interés por estudiar la lectura a través de los estudios sobre representaciones sociales se ha mantenido, aunque se le han ido agregando otras aristas. Según Gutiérrez y Anzola (2015), investigadores como Baudelot, Chartier y Detrez estudian la lectura como un medio cultural más, es decir que les interesa mostrar los cambios generacionales que existen respecto al valor de la lectura y cómo ésta comienza a competir con otros variados consumos culturales. Para Poulain (2011) la lectura ha ido perdiendo su papel sacralizado, y no goza ya de ningún estatus especial. En sus investigaciones muestra que esto no solo sucede con los “malos” lectores y lectoras, sino que es una representación común en la juventud.

De forma más reciente diversos investigadores (Coiro, 2003; Ramírez Leiva, 2009; Cassany 2006) comenzaron a estudiar los cambios en las representaciones por la exposición a Internet, así como también cómo estos nuevos formatos modifican las formas

de leer. Estos estudios datan de los inicios del 2000.

Este es el caso de Bahloul (2002) quien realiza un estudio cualitativo sobre qué leen los “poco lectores” y cómo han construido su relación con la lectura. Este estudio discute una tradición de investigaciones que caracterizan al lector y la lectora, por la cantidad de lectura leída (cuántos libros se leen en un año) y considera que la escasa lectura no es un dato inmutable determinado por una categoría social, sino que se construye por una variedad de escenarios.

Bahloul considera que la separación entre quienes leen y quienes no, no es tajante y propone considerar la biografía familiar, educativa y de lectura, intentando rastrear las redes en donde se forja la lectura de quienes declaran leer pocos libros, mostrando cómo se edifican trayectorias. Un aspecto destacable para nuestra investigación es que indaga sobre cuáles son las representaciones del libro y la lectura que tienen los “poco lectores y lectoras”.

Rescatamos de esta investigación el análisis de las prácticas de lectura que realiza y cómo estudia la relación con la materialidad de los textos: dónde adquieren los libros las personas relevadas, cómo los consiguen, quiénes se los recomiendan, así como también la indagación acerca de cómo seleccionan las lecturas que realizan. Todos estos elementos nos aportan una mirada sobre la necesidad de sumar múltiples variables para analizar cómo se construyen hábitos lectores.

En relación a los aspectos metodológicos se utilizan diversos enfoques para estudiar las representaciones sobre la lectura, principalmente multimétodos o de triangulación, para abordar el fenómeno desde diversas perspectivas. No se busca encontrar conocimientos universales o de gran alcance, sino que se privilegian estudios de casos y ejemplificaciones: estudios detallados de unos pocos ejemplos. Para estos estudios se emplean entrevistas en profundidad o entrevistas semiestructuradas y entrevistas de grupo. Se investigan trayectorias de vida de los lectores y las lectoras, y las razones de los cambios con relación a la lectura, así como también las narraciones de vida, para investigar cuáles han sido las razones de los cambios en relación con la lectura (Gutiérrez Valencia, 2009).

Tomamos una investigación como ejemplo de formas de trabajar cambios en las representaciones sociales en relación con la lectura. Savio (2015) investiga las representaciones sociales de la lectura y la escritura de ingresantes a la Universidad

Nacional Arturo Jauretche, al principio del año y al finalizar una materia anual. Este estudio se centra de forma predominante en el carácter cambiante de las representaciones sociales:

Definidas como estructuraciones significantes, presentan una particularidad: no son estables. En efecto, son concebidas como construcciones cuyo carácter conflictivo es esencial en su proceso de formación, lo que implica pensar una dinámica en permanente tensión (Moscovici y Marcová, 2003, p.135). Estos cambios – a nivel de las representaciones – pueden ser el resultado de diferentes procesos, entre ellos, la enseñanza en los contextos didácticos. (Savio, 2015: 2)

Toma dos características de este objeto que nos interesan de forma particular: la capacidad de transformación y cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje son motores para ese cambio.

Según Larrañaga Rubio (2005) las representaciones sociales sobre la lectura pueden motivar o alejar. Dentro de las representaciones se puede incluir la motivación o no para leer o para practicar lecturas cuidadosas. Estas concepciones no las crea cada individuo y por esto cobra importancia estudiarlas en relación a la comunidad y en un contexto histórico determinado.

Estudiar la lectura implica analizar qué representaciones tenemos de las diversas formas de comunicarnos por los cambios en la sociedad de la información; reconocer las múltiples formas en que los sujetos interactúan con la lectura e incluso si estas formas los alejan de la misma. Se puede ver que estudiar las maneras de concebir la lectura para una comunidad determinada tiene múltiples aristas y hay variadas razones para considerar que estos estudios tienen una gran actualidad.

En este capítulo desarrollamos tres conceptos teóricos de esta investigación: comunidad disciplinar, prácticas de lectura y representaciones sociales. Estos conceptos son retomados a lo largo de la tesis para construir el diseño de la investigación y para analizar los datos que nos brindó el trabajo de campo. A lo largo del capítulo revisamos la construcción de los discursos disciplinares desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, la concepción de lectura a la cual esta tesis está adscrita y las formas de

estudio de las representaciones sociales.

El capítulo 2 se presentan las características y la organización del primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología de la UNLP.

En el capítulo 3 revisamos cómo leen los y las estudiantes en función de la perspectiva social e histórica expuesta aquí, poniendo el foco en las prácticas de lectura de los y las estudiantes, en relación al tipo de textos que leen. En el capítulo 4 analizamos las representaciones acerca de la lectura de los y las estudiantes en relación a las características que los y las docentes enuncian como propias de la comunidad disciplinar. Aunque no hay un capítulo dedicado al concepto de comunidad disciplinar, prácticas y representaciones se analizaron en relación con las características de la lectura de esta comunidad.

## **Capítulo 2. Caracterización del primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la UNLP**

En este capítulo describimos cómo está organizado el primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología de la UNLP. Prestando particular atención al ingreso, la estructura del plan de estudios, el comportamiento de la matrícula en el primer año y las características socio-educativas de los y las estudiantes que ingresan a estas carreras en la Universidad Nacional de La Plata.

El capítulo está organizado en apartados que desarrollan las dimensiones explicitadas: 1) Análisis del plan de estudios y contenidos del primer año, 2) Desgranamiento de la matrícula en primer año y 3) Características socio-educativas de las y los estudiantes ingresantes.

La finalidad del capítulo es conocer en profundidad los aspectos curriculares e institucionales con los que se encuentran quienes ingresan a las carreras de Psicología, así como también qué características socio-educativas tiene esta matrícula. Los datos presentados en este capítulo sirven para describir en profundidad nuestro caso de estudio y permiten fundamentar las decisiones metodológicas de la investigación.

### **Análisis del plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Psicología**

En este apartado vamos a examinar el plan de estudios vigente de la carrera de Psicología aprobado en el año 2012 junto con la acreditación de la CONEAU<sup>3</sup>. Para analizarlo nos valdremos de los documentos de la Facultad de Psicología (2011),

---

<sup>3</sup> La CONEAU es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Es un organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Su tarea institucional es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación. Se acreditan las carreras de grado declaradas de interés público. La Licenciatura en Psicología fue evaluada y acreditada por ser una carrera perteneciente al ámbito de la salud.

principalmente de “Dimensión 2 Plan de estudios y formación” que son los que llevaron a la modificación del plan concretada en 2012. Además, tomamos el plan anterior de la Licenciatura que data del año 1984 para mostrar las transformaciones que se produjeron en relación con el vigente. En la carrera de Profesorado en Psicología no hubo modificaciones en el año 2012, por lo que analizaremos sólo el plan 1984.

La Licenciatura en el plan 1984 constaba de 36 actividades curriculares, 32 asignaturas, 3 seminarios optativos y un seminario obligatorio. Además, se exigían dos capacitaciones en idiomas extranjeros que no eran contabilizadas como materias y debían aprobarse con un examen de lectura e interpretación de textos. En el plan 2012 las mayores transformaciones fueron la exclusión de los seminarios optativos, la incorporación de un trabajo integrador final (TIF) y un seminario de producción de textos para acompañar la producción del TIF. Se solicitan dos capacitaciones en idiomas extranjeros, una está incluida como materia y se sugiere cursarla en cuarto año.

Ambos planes (el de 1984 y el de 2012) tienen 36 materias. Sin embargo, si consideramos a las capacitaciones en idiomas extranjeros como materias – en caso de que el estudiante no posea conocimientos previos en idiomas extranjeros puede cursarlas –, el plan 1984 tiene 38 materias y el 2012, 37.

Ambos planes de estudio tienen 6 años de duración y en 4 años las y los estudiantes cursan 6 materias por año, mientras que en primer año cursan 5 y en tercer año 7 materias. Se mantiene la duración total de la carrera de 4.128 horas, teniendo una carga horaria de 96 horas las cuatrimestrales y 192 horas las materias anuales.

Según el documento “Plan de estudios y formación” (2011) la carrera tiene una estructura compartida con las diversas carreras de Psicología del país que incluye aspectos teóricos, metodológicos y aplicados.

En este plan se pretende recorrer el área de estudios de la Psicología desde lo más general, comprendiendo las disciplinas complementarias como parte de la carrera que ayudarán a especificar y delimitar lo psíquico. A su vez, se entiende la disciplina como un estudio teórico y aplicado. Los primeros años apuntan a la fundamentación teórica y metodológica, mientras que los años superiores se caracterizan por disciplinas que corresponden a ámbitos de aplicación de la Psicología y al desarrollo de las prácticas pre-profesionales.

En relación al perfil profesional, el plan de estudios busca formar graduados y graduadas con un perfil generalista para actuar en cuatro ámbitos del saber: Psicología Clínica, Psicología Laboral, Psicología Educacional y Psicología Forense.

La metodología de enseñanza y aprendizaje se plantea de la siguiente manera: se combinan espacios teóricos y prácticos, las prácticas van cambiando y complejizándose a medida que los y las estudiantes avanzan en el plan. En este sentido las actividades teórico-prácticas de los primeros años enfatizan la lectura e interpretación de textos según “el perfil de ingreso de los estudiantes” (Facultad de Psicología, 2011: 86). El plan de estudios de la carrera debe encargarse prioritariamente de trabajar la interpretación de textos, aunque no hay una aclaración de cuál es el perfil de los y las estudiantes. Se puede deducir que se suponía en la elaboración del plan de estudios que la interpretación de textos presentaba dificultades específicas por lo que se debía hacer énfasis en esta actividad en los primeros años, para luego avanzar hacia otras competencias.

A partir del tercer año los y las estudiantes asisten a un conjunto de prácticas extra-áulicas para realizar observaciones y entrar en vínculo con los campos de desempeño profesional. Es importante destacar que en virtud de la complejidad que se supone en la construcción del conocimiento disciplinar y de las prácticas que se les van proponiendo a los y las estudiantes, el plan de estudios está estructurado con materias correlativas<sup>4</sup>, dado que en un tercer momento de la carrera, en quinto y sexto año, tienen prácticas profesionales supervisadas.

---

<sup>4</sup> En las carreras de Licenciatura y Profesorado de Psicología existen tres tipos de correlativas: correlativas de cursada-cursada (se trata de materias que exigen haber aprobado la cursada de una materia anterior para poder cursar la siguiente), cursada-final (se trata de materias en las que para poder rendir el examen final, se necesita tener aprobada una cursada anterior) y por último final-final (materias en las que para rendir el examen final o promocionar la materia se exige tener rendidos determinados exámenes finales de otras materias).

*Cuadro 1: Plan de estudios de la Licenciatura y Profesorado en Psicología (2012)*

Año	Licenciatura	Profesorado
1er año	Psicología 1 (Anual) Antropología Social y Cultural Biología Humana Introducción a la Filosofía Lógica	Psicología 1 (Anual) Antropología Social y Cultural Biología Humana Introducción a la Filosofía Lógica
2do año	Psicología 2 (Anual) Teoría Psicológica Lingüística General Sociología General Psicología Genética Estadística Aplicada a la Psicología	Psicología 2 (Anual) Teoría Psicológica Lingüística General Sociología General Psicología Genética Estadística Aplicada a la Psicología Fundamentos de la Educación
3er año	Neuroanatomía y Neurofisiología Epistemología y Metodología de la Investigación en Psicología Fundamentos y Técnicas de la Instrumentación Psicológica Corrientes Actuales en Psicología. Psicología Evolutiva I Psicología Evolutiva II Psicología Social	Neuroanatomía y Neurofisiología Epistemología y Metodología de la Investigación en Psicología Fundamentos y Técnicas de la Instrumentación Psicológica Corrientes Actuales en Psicología. Psicología Evolutiva I Psicología Evolutiva II Psicología Social Diseño y Planeamiento del Curriculum
4to año	Psicopatología I Psicología Institucional Seminario de Psicología Experimental Fundamentos y Técnicas de la	Psicopatología I o Psicopatología II Psicología Institucional Seminario de Psicología Experimental Fundamentos y Técnicas de la

	Instrumentación Psicológica II Psicopatología II Capacitación en Idioma	Instrumentación Psicológica II
5to año	Psicodiagnóstico (Anual) Psicología Educacional Psicoterapia I Psicoterapia II Psicología Preventiva Taller de Producción Textual	Psicología Educacional Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología Capacitación en Idioma
6to año	Clínica de Niños y Adolescentes Clínica de Adultos y Gerontes. Psicología Laboral. Psicología Forense. Orientación Vocacional Trabajo Integrador Final (TIF)	

Como se puede observar en el cuadro 1, el primer año está compuesto por cinco materias: Psicología 1 que es anual y cuatro materias cuyo dictado se repite en los dos cuatrimestres: Biología Humana, Antropología Social y Cultural, Introducción a la Filosofía y Lógica. Las últimas dos materias dependen de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, aunque se dictan de forma específica para las y los estudiantes de Psicología.

En el año en el que desarrollamos el trabajo de campo de esta tesis, encontramos materias que dan cuenta de la historia de la Psicología y de disciplinas complementarias que aportan a que se comprenda mejor el fenómeno psicológico (Facultad de Psicología, 2011).

En relación a la estructura del plan, la aprobación de la materia Psicología 1 permite cursar tres de las cinco materias de segundo año: Lógica permite cursar Lingüística General, Biología Humana es correlativa de Neuroanatomía de tercer año. El abandono de

cuatro de las cinco materias de primer año tiene impacto en el avance de cursadas en segundo y tercer año. Psicología 1 es la materia con más correlativas y es la única específica de la disciplina que se cursa en el primer año, por tanto, a lo largo de la tesis dedicamos especial atención al análisis de lo que sucede en relación con la lectura en el marco de esta asignatura.

## **Contenidos curriculares de las materias de primer año**

En esta sección vamos a analizar los contenidos mínimos de las materias de primer año en relación con los programas vigentes y el documento “Plan de estudios y formación” (2011).

Dentro de los contenidos curriculares básicos se encuentra el área filosófica, conformada por las materias Lógica e Introducción a la Filosofía. Estas materias aportan conceptos acerca del ser humano, problemas fundamentales de la Filosofía y los aportes de la disciplina a la construcción de teorías psicológicas.

En el programa de Introducción a la Filosofía (Solas, 2020) se observa cómo se especifican estos contenidos en torno del eje central del problema de la subjetividad. La materia propone analizar problemas de la modernidad y de la contemporaneidad, períodos en los que el sujeto y la subjetividad tienen su origen y desarrollo.

El programa de Lógica (Daguerre, 2018) tiene un apartado que aplica lo aprendido sobre razonamientos deductivos y no deductivos a los estudios de Biología Humana y Neuroanatomía y Neurofisiología.

La materia Biología Humana está incluida en el área curricular de formación básica, en el eje procesos biopsicosociales. En el programa (Vilchez, 2018) se propone que las y los estudiantes reconozcan al ser humano como sujeto completo, es decir reconozcan las dimensiones biológica, socio-cultural y psicológica que interactúan en el individuo. Está explicitado que se trata de una materia de primer año y se enuncia en la fundamentación cómo se relacionan los contenidos a estudiar con la disciplina Psicología.

Antropología Social y Cultural es una materia de primer año incluida dentro del área socio-cultural. Los contenidos mínimos que debe abordar son: las principales teorías

antropológicas y la incidencia de la Antropología en las teorías psicológicas (Facultad de Psicología, 2011). En la fundamentación del programa (Salva, 2020) se indica que esta materia inicia la formación general desde el campo antropológico y social de las y los estudiantes de la carrera. La materia pretende aportar una mirada sobre los condicionamientos socio-históricos del conocimiento científico. Tiene una unidad vinculada con el campo disciplinar de la Psicología: las construcciones culturales de la salud y la enfermedad.

Por último, los contenidos mínimos que exige el plan de estudios para la materia Psicología 1 están incluidos en el eje “Procesos Biopsicosociales” y en el eje “Historia de la Psicología”. Ambos ejes son compartidos por otras materias, pero podemos señalar algunos contenidos que se espera que se den en esta materia: orígenes históricos de la Psicología, comienzos de la Psicología Científica, procesos de subjetivación, individuación y socialización (Facultad de Psicología, 2012).

Al observar el programa de Psicología 1 (Talak, 2020) podemos ver que el eje fundamental es la historia de la Psicología y cómo se construyó como disciplina. En la materia se estudian cuáles han sido los recortes de este campo, así como también los debates acerca de la inclusión de esta disciplina en las ciencias naturales y en las ciencias humanas. De esta manera se intenta mostrar la conformación de la Psicología como disciplina científica y como práctica profesional a través de sus relaciones múltiples y cambiantes con otras disciplinas teóricas y prácticas de intervención o profesionales (Talak, 2020: 5)

Es parte del objetivo de la materia que los y las estudiantes conozcan cómo se delimita este campo disciplinar y cómo se construyó históricamente. Se considera que durante el primer año tendrán al alcance discusiones que podremos retomar en las entrevistas acerca de cuáles son las particularidades de la Psicología y cómo se demarca con otras disciplinas, con las que comparte similares objetos de estudio.

Por lo analizado en el plan de estudios de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología y en los programas vigentes de primer año, podemos considerar que las y los estudiantes tendrán contacto con una variedad de textos provenientes de diversas disciplinas. En tres de las cinco materias deberán abordar lecturas y discusiones acerca de las particularidades de los estudios psicológicos. Además, varias discusiones en

Antropología Social y Cultural, en Biología Humana y en Psicología 1 les servirán de referencia para pensar en base a qué otros aspectos, no vinculados específicamente con lo epistemológico, se encuentra demarcada la disciplina Psicología.

En el capítulo 3 examinaremos las características de los textos que se leen en estas diversas materias y cómo los temas mencionados aparecen en ellos. Además, en las entrevistas revisamos qué aspectos de estas temáticas recogen los y las estudiantes.

### **Conceptualizaciones teóricas y análisis del desgranamiento en el primer año de Psicología**

En este apartado nos proponemos describir el comportamiento de la matrícula de primer año de Profesorado y la Licenciatura en Psicología. Antes de ello nos interesa realizar un breve repaso por las discusiones respecto a que términos utilizar para nombrar la desvinculación de los y las estudiantes con la Facultad, y con qué datos se puede sostener cada concepto. Revisaremos los conceptos de deserción, abandono y desgranamiento.

El término que predominantemente se ha usado para nombrar el abandono de las y los estudiantes universitarios ha sido el de “deserción”. Según Tinto (1989) este término reúne múltiples causas de abandono, aunque no todas pueden ser trabajadas desde las instituciones. Este autor distingue entre abandono forzoso por causas académicas y abandono voluntario por desacuerdo con la institución o la propuesta formativa (Tinto, 1975).

Los términos “deserción” y “abandono” se suelen usar como sinónimos. Según el análisis que realiza García de Fanelli (2014) se trata de categorías que analizan el abandono desde la perspectiva del individuo. En este sentido se puede marcar el problema de que él o la estudiante quizá retome los estudios en otro momento, o se puede considerar que alguien cambió de institución educativa. La necesidad de separar “abandono” de “cambio de carrera” está ligada a la distinción de los distintos tipos de deserción. Es necesario señalar que el cambio de carrera puede estar ligado a la falta de inclusión del estudiante en la propuesta formativa de una carrera determinada y en este sentido se

volvería una deserción por causas académicas.

Para solucionar las dificultades de yuxtaponer “abandono” con “cambio de carrera” y “pausa” en el avance de la trayectoria, algunos autores deciden utilizar el término “primera deserción” (Tinto, 1989; Seminara Aparicio, 2018). Con este término se pretende mostrar que no se conoce si ese estudiante volverá a cursar la carrera, pero se señala que ha estado inactivo por un período considerable de tiempo. Tinto (1989) estipula ese período en tres semestres, aunque a mayor exactitud conceptual se vuelve más difícil disponer de datos para responder a estas categorías.

La utilización de la expresión “primera deserción” sirve para disminuir la carga absoluta que tiene el concepto y para analizar el comportamiento histórico de la matrícula. Dado que nuestra tesis se enfoca en el primer año y estudia el caso de los y las estudiantes ingresantes a Psicología en el año 2022, no es un concepto que resulte plenamente útil. Además, el problema que intenta abarcar este segundo concepto está relacionado con el estudio de las trayectorias individuales de los y las estudiantes, es decir con poder determinar si cada estudiante particular efectivamente dejó la carrera, y este tampoco es el enfoque que desarrollamos en esta tesis.

Una crítica al término “deserción” reside en que el énfasis del concepto estaría puesto en la decisión individual y, en ese sentido, responsabiliza al estudiante. Seminara y Aparicio (2018) aclaran que la deserción simboliza la idea de error, falla y cierta sanción. El término tiene orígenes castrenses, ya que desertar es dejar las obligaciones por parte de los soldados, por tanto, quien deserta es responsable de esta acción, e incluso culpable de realizarla. En el señalamiento que se hizo sobre los tipos de “deserción” se puede mostrar lo equívoco del concepto, dado que hemos señalado que hay causas institucionales, pero en el término parece que la deserción es una decisión individual.

Para intentar superar las limitaciones del término “deserción” se ha utilizado “abandono”, que evitaría esta carga de responsabilidad. García de Fanelli (2014) lo utiliza para analizar el comportamiento de la matrícula en universidades nacionales y, en este sentido, parece mostrar un proceso general que está despegado de las situaciones individuales. En algunos casos se utiliza para nombrar el abandono de los estudios en conjunto, aunque en otros estudios “deserción” y “abandono” se utilizan como sinónimos (Seminara y Aparicio, 2018). Al igual que lo señalamos con el término “primera deserción”

no es sencillo desde la institución conocer si el o la estudiante dejó la Facultad o migró hacia otra institución educativa.

Frente a las dificultades analizadas con relación a los términos “deserción” y “abandono”, emplearemos el término “desgranamiento”. Según Fernández y Vera (2009) el desgranamiento implica una valoración de la pérdida de la matrícula que sucede en el transcurso de una cohorte. Se trata de un análisis temporal de la matrícula y evita las discusiones acerca de si un estudiante en particular abandonó o no los estudios. El desgranamiento hace referencia a la demora de los y las estudiantes respecto del ritmo planteado por un determinado plan de estudios y señala a quienes siguen cursando, en el tiempo estipulado por el diseño curricular.

Otro termino de utilidad es “retención” que refiere a la capacidad de la institución de mantener vinculado a un grupo de estudiantes a la carrera en la cual comenzaron sus estudios (Suárez-Montes, N y Subieta, 2015). Cuando se evalúa la retención no se analiza el avance del estudiante en la carrera, sino que al permanecer vinculado tiene la intención de seguir estudiando. Retención y desgranamiento son términos que se complementan.

Estos conceptos nos parecen los más adecuados para nuestra tesis por ser un estudio que no compara distintos años de ingreso, sino que analiza el año 2022. Nos centramos en conocer las representaciones de las y los estudiantes que, además de cursar primer año, ingresaron en ese mismo año.

Para describir el desgranamiento en el primer año de la Facultad de Psicología de la UNLP analizaremos los datos obtenidos por la Coordinación del Trayecto Introductorio<sup>5</sup> y sistematizados en los informes al Consejo Directivo de la Facultad, actas de cierre de notas presentadas a Dirección de Enseñanza<sup>6</sup>, y datos obtenidos por la Unidad

---

<sup>5</sup> El Trayecto Introductorio es un tramo de la formación que ofrece la Facultad de Psicología a sus alumnos ingresantes, conducido por tres docentes. Al terminar el curso las responsables elevan a la Secretaría Académica un informe del desarrollo del ingreso.

<sup>6</sup> La Dirección de Enseñanza se encarga de sistematizar los datos administrativos de los y las estudiantes de la Facultad.

Pedagógica<sup>7</sup> a través del Programa Tutores Pares<sup>8</sup>.

Según los informes presentados por la Coordinación del Trayecto Introdutorio en los años 2019, 2020, 2021 y 2022, el porcentaje de retención oscila entre el 68% y el 87% (Cuadro 2). En los cuatro años podemos observar que entre 9% y 21% de las y los estudiantes ingresantes anotados no comenzaron el Trayecto Introdutorio. Este desgranamiento representa una incógnita para las políticas de ingreso y análisis de la matrícula, ya que son estudiantes que se desvincularon muy tempranamente de su recorrido por la Facultad y por lo tanto es muy difícil contar con información acerca de su experiencia. En otros estudios desarrollados en la Universidad Nacional de La Plata, se enuncia el mismo problema: estos estudiantes no han completado las actividades de ingreso, por lo que no cuentan con número de legajo que les permita desarrollar las siguientes actividades académicas (Alcoba, Garate, Hernando, 2019). En el año 2022 se duplicó la cantidad de estudiantes que no comenzaron a cursar y tuvieron escaso contacto con la Facultad. Esto podría relacionarse con la expectativa de cursar la carrera en formato virtual tal como sucedió durante 2020 y 2021, situación que no ocurrió en 2022 con el regreso a las actividades presenciales.

En los años 2019 y 2020 el porcentaje de retención se mantuvo en el 87%. En el año 2021 – año en que el ingreso fue completamente virtual producto de la pandemia – bajó a 84%. En el 2022, año en el que se enfoca esta tesis, hubo una caída al 68% de la retención. Esta disminución significativa de la matrícula no se explica únicamente por la duplicación de estudiantes que no comenzaron a cursar. El comportamiento de la matrícula es coherente con los datos encontrados en los estudios sobre desgranamiento durante la pandemia. En dichos estudios se señala que el momento más crítico para la pérdida de matrícula e interrupción de trayectorias estudiantiles se produjo en la transición entre niveles del sistema educativo (Causa, Di Piero, Giovine: 2022).

Este cambio en el desgranamiento en el ingreso resulta relevante para nuestra tesis, ya que estamos caracterizando un año en el que la matrícula se comportó de forma

---

<sup>7</sup> La Unidad Pedagógica existió en la Facultad desde el 2018 al 2022 y se encargó de fomentar el ingreso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes de Psicología.

<sup>8</sup> El programa de Tutores Pares es el acompañamiento principal a los y las ingresantes a través de estudiantes avanzados y avanzadas que transmiten su experiencia estudiantil y recogen datos sobre las necesidades de quienes ingresan.

diferente en comparación con años anteriores.

*Cuadro 2. Estudiantes inscriptos e inscriptas, que no cursaron y que finalizaron el Trayecto Introductorio. Años 2019 a 2022. Elaboración propia en base a informes de la Coordinación del Trayecto Introductorio*

Año	Inscriptos/as que deben cursar el Trayecto Introductorio	Inscriptos/as que no comenzaron a cursar el Trayecto Introductorio		Estudiantes que finalizaron el Trayecto Introductorio	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
2019	2.166	224	10.34%	1.884	87%
2020	2.600	245	9,42%	2.248	86,45%
2021	2.970	296	10%	2.486	83,70 %
2022	3.840	790	21 %	2.594	67, 55%

Para examinar el comportamiento de la matrícula durante las cursadas tomaremos en cuenta el informe del programa de Tutores Pares realizado a partir del trabajo en la materia Antropología Social y Cultural durante el año 2019 (materia que hasta el año 2020 recibía junto con Psicología 1 toda la matrícula del primer cuatrimestre), las actas de finalización de cursada de Antropología Social y Cultural de los años 2020 y 2021 y las actas de finalización de cursada de la materia Psicología 1 de los años 2020 y 2021. Los datos analizados no distinguen quiénes son ingresantes y quienes no y otros estudios realizados desarrollados en la Universidad Nacional de La Plata nos indican que debemos ser cautelosos al tomar a los y las estudiantes de materias de primer año como ingresantes, principalmente por la cantidad de estudiantes que recursan estas materias (Legarralde, Margueliche, Cotignola, 2017).

En Antropología Social y Cultural (Cuadro 3) el informe se realiza a partir de una muestra de 7 comisiones (sobre las 28 que tuvo la materia ese año) y se analiza a través del seguimiento que realiza un tutor o tutora, en cada comisión para determinar en qué momentos se produjo el desgranamiento de la matrícula.

Según lo descripto en el cuadro 3 nos encontramos con tres momentos de desgranamiento: a) estudiantes que no comenzaron a cursar: 24%; b) estudiantes que

dejaron de asistir antes del examen parcial: 15%; c) estudiantes que no asistieron al examen parcial: 15%. Estos porcentajes muestran dos momentos de abandono que consideramos que responden a causas diferentes. Las y los estudiantes que dejaron de asistir antes del examen parcial pueden haber decidido no seguir cursando porque priorizaron otras cursadas, de manera que los motivos podrían ser externos a la materia; mientras que en el caso de quienes mantuvieron su asistencia, pero no asistieron al parcial, el desgranamiento probablemente esté ligado al examen. Como se puede observar, al igual que el ingreso, es significativa la cantidad de estudiantes que se inscribieron a la materia y no comenzaron a cursar.

Este análisis es relevante porque podemos observar cómo fue comportándose la matrícula en el primer cuatrimestre de 2022, cuando desarrollamos la investigación. Analizar de esta manera la cantidad de estudiantes que aprueban una cursada ayuda a desnaturalizar que el problema se refiera únicamente a dificultades de comprensión, dado que el porcentaje que se presenta a rendir y desaprueba es bajo (4,33%), mientras que a esta cursada la aprobaron el 44% de estudiantes inscriptos.

*Cuadro 3. Cantidad de estudiantes inscriptos e inscriptas, estudiantes que cursaron, estudiantes que rindieron y aprobaron la materia Antropología Social y Cultural por comisión. Año 2019*

Comisión	Anotados	Comenzaron	Asistieron hasta el parcial	Rindieron el primer parcial	Desaprobaron más de una instancia	Aprobaron
10	91	74	55	46	2	30
12	89	71	45	29	3	23
13	87	65	57	45	3	41
14	88	65	55	33	5	36
21	92	67	65	46	5	44
24	88	67	50	35	2	54
27	88	60	55	51	7	46
<b>Total</b>	<b>623</b>	<b>469</b>	<b>382</b>	<b>285</b>	<b>27</b>	<b>274</b>
<b>%</b>	<b>100%</b>	<b>76%</b>	<b>61,3%</b>	<b>45,74%</b>	<b>4,33%</b>	<b>44%</b>

*Fuente: Peton, D'Ovidio, y Gobello, (2019)*

La segunda dimensión que incluiremos en el análisis de la matrícula de primer año es el porcentaje de aprobación de las cursadas en los años 2020 y 2021 de las materias Psicología 1 y Antropología Social y Cultural. Psicología 1 – tal como observamos al analizar el plan de estudios – es la materia troncal de primer año. Desaprobar su cursada impide cursar tres de las cinco materias de segundo año. Mientras que Antropología Social y Cultural en estos dos años recibía la totalidad de los y las ingresantes en el primer cuatrimestre.

En Psicología 1 en el año 2020 aprobaron la cursada el 50% de las y los estudiantes, y en el 2021 el 40% de los y las estudiantes que se inscribieron. Es decir, según estos datos 1 de cada 2 estudiantes en el 2020 terminó el año en condiciones de cursar las materias de segundo año, y en el 2021 el desgranamiento ascendió al 60%. De acuerdo con los datos que presentamos sobre el ingreso, también hubo un leve aumento en el desgranamiento en este año. Se trató del año en el que el ingreso fue completamente virtual, lo que puede haber incidido en ese incremento.

*Cuadro 4. Estudiantes inscriptos, que aprobaron la cursada y porcentaje de aprobación en Psicología 1. Años 2020 y 2021*

Año	Estudiantes inscriptos	Estudiantes que aprobaron la cursada	Porcentaje de aprobación
2020	27.15	1.389	51%
2021	3.055	1.222	40%

*Fuente: Dirección de Enseñanza*

En cuanto a la cursada de Antropología Social y Cultural entre el año 2020 y el año 2021 hubo un cambio radical. Inicialmente esta materia recibía toda la matrícula de primer año en el primer cuatrimestre mientras que Biología Humana lo hacía en el segundo. En el año 2020 el porcentaje de aprobación de la cursada de Antropología Social y Cultural fue del 58% (14% más que en la muestra elaborada por el Programa de Tutores Pares). En el año 2021 ascendió a un 77%, porcentaje muy elevado considerando que se trata de una materia de primer año y teniendo en cuenta que 2021 fue el segundo año consecutivo en el que las clases de la Facultad se dictaron de manera virtual. En los demás datos

analizados fue un año de mayor desgranamiento. En este caso quizás haya contribuido con la retención el hecho de que la materia Antropología Social y Cultural comenzó a dictarse en los dos cuatrimestres durante ese año.

*Cuadro 5. Estudiantes inscriptos, estudiantes que aprobaron la cursada y porcentaje de aprobación en Antropología Social y Cultural. Años 2020 y 2021*

Año	Inscriptos	Estudiantes que aprobaron la cursada	Porcentaje de aprobación
2020	2.781	1.601	58%
2021 (primer cuatrimestre)	1.332	1.026	77%
2021 (2do cuatrimestre)	1.167	506	43%

*Fuente: Dirección de Enseñanza*

En las cursadas de 2021 de Antropología Social y Cultural se observa una gran diferencia entre la cantidad de estudiantes aprobados y aprobadas del primer cuatrimestre y del segundo.

De los datos analizados sobre el comportamiento de la matrícula de primer año consideramos que en el ingreso y el primer cuatrimestre existen momentos críticos, en los que se profundiza el desgranamiento, como el de rendir exámenes parciales.

### **Perfil de los y las ingresantes a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología**

En este apartado describiremos las trayectorias educativas previas y las características socio-educativas de quienes ingresan a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología a través de las encuestas aplicadas en el Trayecto Introdutorio en los años 2019, 2020 y 2021.

*Cuadro 6. Cantidad de estudiantes Ingresantes por carrera. Años 2019 a 2021*

Año	Licenciatura	Profesorado	Total
2019	2.159	524	2.224
2020	2.560	519	2.700
2021	2.593	434	3.027

*Fuente: Informe de la Coordinación del Trayecto Introductorio*

En relación a la cantidad de inscriptos a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología se observa un aumento en las inscripciones en los últimos años: un 21% de crecimiento del 2019 al 2020 y un 12% del 2020 al 2021. Este incremento se enmarca en una tendencia de crecimiento de la matrícula universitaria que, según Ezcurra, es “estructural, intensa y global” (Ezcurra, 2011: 129)

Este aumento se plasmó en la cantidad de comisiones del Trayecto Introductorio dado que en el año 2019 la matrícula se distribuyó en 35 comisiones y en el año 2021 se abrieron 45 comisiones. Se mantuvo un número de entre 65 y 70 estudiantes por comisión. La proporción de estudiantes por docente es un aspecto importante en las intervenciones o intercambios propuestos sobre las formas de abordar los textos.

### **Año de finalización de la educación secundaria**

Un rasgo relevante que permite describir el perfil de los y las estudiantes que ingresan al Profesorado y Licenciatura en Psicología tiene que ver con su trayectoria escolar previa. En los años considerados, alrededor del 50% de las y los estudiantes ingresantes, finalizaron la educación secundaria en el año anterior a comenzar la carrera.

*Cuadro 7. Año de finalización de la escuela secundaria de las y los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología de la UNLP. Años 2019 a 2021*

Año	Año de finalización de la escuela secundaria				
	Año anterior	Hace un año	Entre 2 y 5 años	Entre 5 y 10 años	Más de 10 años
2019	52%	13%	17%	9%	9%
2020	53%	16%	15%	7%	12%
2021	46%	13%	23%	6%	12%

*Fuente: Programa Tutores Pares*

Para la mitad de las y los estudiantes ingresantes en la carrera de Psicología es probable que las experiencias de lectura estén influenciadas por su paso inmediato por la escuela secundaria.

Dentro del conjunto de alumnas y alumnos que cursó estudios secundarios en el año inmediato anterior, cerca de un 30% adeuda materias del nivel (Peton, 2020). Estas y estos estudiantes asisten a la Facultad y simultáneamente deben continuar con una estrategia de estudios destinada a aprobar las materias pendientes del nivel secundario. Las y los estudiantes tienen un cuatrimestre, hasta el mes de agosto, para entregar el certificado de título en trámite y hasta diciembre para entregar el certificado analítico del secundario. En los primeros meses pueden leer tipos de textos distintos, enmarcados en situaciones de evaluación muy diferentes, desarrolladas en diversos marcos institucionales.

Existe un 14% de estudiantes para quienes solo ha transcurrido un año desde la finalización de los estudios secundarios, por tanto, pueden haber tenido un paso breve por los estudios superiores o bien haber dedicado un año a otro tipo de proyectos y luego comenzaron la Facultad. Entre un 17% (2019) y un 23% (2021) llevan entre 2 y 5 años desde que terminaron sus estudios secundarios.

Por último, hay un 18% de estudiantes que han terminado el secundario por lo menos hace 6 años, y de ese grupo un 10% lo terminó hace más de 10 años. Este grupo se aleja del imaginario de un estudiante que ingresa a la Universidad; se espera que

combine sus estudios con un trabajo o familia u otras ocupaciones o responsabilidades. Este perfil de estudiante será tenido en cuenta para nuestro estudio.

A partir del análisis que realizamos podemos decir que alrededor del 60% de estudiantes no tuvo un contacto previo prolongado con el estudio en el nivel superior. Esta variable ha sido empleada para seleccionar a los estudiantes entrevistados: tres de los nueve estudiantes entrevistados provenían directamente del nivel secundario.

### **Experiencias previas en la Educación Superior**

Consideramos relevante conocer el porcentaje de la matrícula que ha tenido experiencias previas en Educación Superior, dado que se trata de estudiantes que podrían recurrir a distinto tipo de experiencias de lectura en el marco de diferentes disciplinas.

En los años 2019 y 2020, el 31% de las y los estudiantes ingresantes registraron algún paso por los estudios superiores. En el año 2021 este porcentaje subió de forma proporcional a la disminución de estudiantes que ingresaron a la Facultad cuando recién terminaron el secundario (Cuadro 8).

*Cuadro 8: Porcentaje de estudiantes ingresantes con experiencias previas en la Educación Superior. Años 2019 a 2021*

Año	Porcentaje
2019	31%
2020	31%
2021	38%

Alrededor de un tercio de los y las estudiantes tuvieron experiencias previas en la educación superior, por lo que pueden haber participado de situaciones de lectura relacionadas con distintas disciplinas. Podrían comparar la lectura en Psicología con la lectura en otro campo disciplinar. Como veremos en los próximos capítulos, este es un rasgo que hemos estudiado mediante la realización de entrevistas en las que incluimos a tres estudiantes de este grupo.

Para los dos tercios restantes de estudiantes ingresantes, la experiencia de lectura en la Universidad es novedosa y se enmarca en los procesos de afiliación institucional (que incluyen una diversidad de situaciones, como la construcción de vínculos con nuevos compañeros y profesores, el aprendizaje de las reglas formales e informales de una nueva institución, etc.) (Coulon, 1995). En los capítulos que siguen analizamos de qué manera este encuadre de la lectura en una nueva situación puede incidir en las representaciones sobre la lectura que construyen las y los estudiantes ingresantes.

## Situación laboral

La situación de las y los estudiantes ingresantes en relación con el trabajo resulta relevante para nuestra investigación ya que, además de constituir un rasgo que típicamente se toma en cuenta para realizar caracterizaciones de quienes ingresan, es un factor que incide en las condiciones de estudio e involucramiento en la experiencia académica.

En el cuadro 9 podemos ver que entre 2019 y 2021 el porcentaje de estudiantes que declaran trabajar se ubicó entre 24% y 34% en una tendencia creciente.

Entre las y los estudiantes trabajadores, algo más de la mitad tenía un trabajo de más de 20 horas. Quienes se encuentran buscando trabajo varían entre 26 y 35%.

*Cuadro 9. Situación laboral de las y los estudiantes ingresantes. Años 2019 a 2021*

Año	Trabaja	Hasta 20 horas	Más de 20 horas	Buscan trabajo	No trabaja ni busca trabajo
2019	26%	12%	14%	35%	39%
2020	24%	11%	13%	26%	50 %
2021	34%	11%	23%	29%	37%

Estas características de los grupos de estudiantes ingresantes son relevantes para esta tesis, porque implican situar el tipo de experiencias en las que se construyen las representaciones de las y los estudiantes sobre la lectura.

## Formas de cursar en el año 2022

En septiembre del año 2021 la Universidad estipuló, a través de la Disposición N° 176/2021 del Consejo Superior, que para asistir a las Facultades era necesario tener al menos una dosis de las vacunas contra el Covid-19 y un conjunto de normas para volver a la presencialidad. En ese marco, la Facultad de Psicología dispuso que su ingreso sería bimodal (en parte presencial y en parte virtual) para garantizar la presencialidad y el contacto de las y los estudiantes con la Facultad, pero a la vez asegurar las condiciones sanitarias, preservando el distanciamiento. Con este antecedente, el Trayecto Introdutorio del año 2022 tuvo un carácter mixto. Las y los alumnos asistieron a un taller semanal de tres horas y cumplieron una carga horaria de 6 horas semanales de forma asincrónica en una plataforma virtual (Aguinaga, Colanzi y Palacios: 2021).

Durante el primer cuatrimestre la Facultad consideró que aún no estaban dadas las condiciones para volver a la presencialidad plena y se les pidió a las materias numerosas de primer año que dependen de la Facultad que den clases por “burbujas”<sup>9</sup>. Por lo tanto, en Psicología 1, en Biología Humana y en Antropología Social y Cultural las y los estudiantes cursaron cada 15 días en grupos estables.

En Biología Humana y Antropología Social y Cultural se repitieron en las dos burbujas los mismos contenidos. En el caso de Psicología 1 se cursó una semana virtual y una presencial, por lo tanto, cursaban de forma virtual asincrónica la semana en que no les tocaba asistir a la Facultad.

El cambio en la forma de cursar junto con la diversidad de maneras de cursar, que debieron implementar las distintas materias de primer año, implicaron nuevos obstáculos según las entrevistas realizadas. A partir de allí entendimos la importancia de explicar estas formas de cursada como específicas de nuestro caso de estudio.

El análisis del plan de estudios nos indicó prioridades respecto a las materias en las que debíamos realizar las observaciones. Se señaló que Psicología 1 es la materia troncal de primer año, ya que su cursada afecta el avance de las y los estudiantes en segundo y

---

<sup>9</sup> Durante la pandemia del Covid-19 se popularizó el término “burbujas” para referirse al círculo social de personas que están en contacto, la “burbuja” posibilita que al existir un contagio sólo afecte a ese grupo. El término se utilizó para dividir los grupos de cursada en la Facultad.

tercer año. Por lo tanto, para las observaciones y entrevistas se tomó como referencia principal y priorizamos realizar entrevistas a docentes de la materia. En relación a la comparación entre las dos carreras que estudiamos, vimos en el análisis que primer año no tiene diferencias, por ello, sólo incluimos preguntas en relación a los intereses para analizar si las y los estudiantes se proyectaban en una u otra.

La diversidad de disciplinas y temáticas con la que las y los estudiantes se encuentran en primer año, según el plan de estudios, nos llevó a realizar observaciones de clases también en Biología Humana y en Introducción a la Filosofía. Esto nos dio la posibilidad de analizar formas de estudio de las y los ingresantes en relación con tres disciplinas diferentes.

*Cuadro 10. Estudiantes entrevistados y entrevistadas*

Estudiantes que recién terminaron el secundario	Estudiantes que pausaron sus estudios	Estudiantes con experiencia en educación superior
Valentina. 17 años. Terminó el secundario en el 2021. Estudió en una escuela pública de Berisso.	Kenia. 28 años. Terminó la secundaria en el Fines en el 2017. No estudió durante la pandemia.	Angela. 30 años. Profesora de Teatro. Estudió en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Abril. 18 años. Egreso del secundario en el 2021, en una escuela de gestión privada en La Plata.	Jessica. 33 años. En el 2011 tuvo un breve paso por la UBA. No estudió durante la pandemia. Vive en Roque Pérez y viaja para cursar.	Agustín. 23 años. Estudiante avanzado de la carrera Lic. En Deporte y Actividad Física en la Universidad Nacional de Quilmes
Candela. 18 años. Terminó la secundaria en una escuela pública de Darregueira, Provincia de Buenos Aires	Rodrigo. 22 años. Terminó el secundario en el 2017. No estudió durante la pandemia.	Facundo. 20 años. Estudiante con un paso breve por la carrera de Informática en la universidad Nacional de Quilmes.

El perfil de quienes recién llegan a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología nos llevó a entrevistar a estudiantes que provenían inmediatamente del secundario, estudiantes que cursaron otras carreras de educación superior (estos tres estudiantes no realizaron su experiencia en carreras de la Universidad Nacional de La Plata, sino en la Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad Nacional de Avellaneda) o que pausaron por varios años los estudios. En estos casos indagamos sobre la relación entre los textos que encontraron en Psicología y las trayectorias indicadas (cuadro 10).

### Capítulo 3. Prácticas de lectura

En este capítulo estudiamos las prácticas de lectura de las y los estudiantes. Como se ha definido en el marco conceptual, el concepto “prácticas de lectura” remite a prácticas sociales e históricas que comprenden un conjunto de interacciones entre actores, textos y comunidades de lectores. Según hemos desarrollado en el capítulo 1, la lectura no es únicamente un proceso individual, sino que se inscribe en prácticas colectivas. Para entenderlo es necesario mirar las prácticas de quienes leen en función de la comunidad de la que forman parte.

Para describir las prácticas de lectura de las y los estudiantes ingresantes, se observaron clases del Trayecto Introductorio y de tres materias de primer año (Biología Humana, Introducción a la Filosofía y Psicología 1), y se realizaron entrevistas a estudiantes ingresantes y a docentes.

A partir del trabajo de campo y su posterior análisis entendimos que era importante revisar las prácticas de lectura para poder entender, de forma más completa, las representaciones de las y los estudiantes.

En el marco teórico analizamos que la categoría “representación social” no separa totalmente pensamiento y práctica. Refiere a pensamientos que ordenan y dan sentido a las acciones, tienen la función de orientar la práctica y definen lo que es lícito realizar (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005; Abric, 2013; Jodelet, 1986). Además, hemos expuesto que la lectura es una “práctica del hacer” (Lahire; 2006) que las y los actores realizan con un nivel bajo de conciencia. Por esto existe la necesidad de estudiar las representaciones y prácticas de forma articulada.

Analizamos en este capítulo las formas en que las y los estudiantes leen en las clases con el objetivo de poder entender las formas en que se representan la lectura, dado que las representaciones orientan y dan sentido a la práctica (Abric, 2013; Jodelet, 1986). Durante el capítulo hemos entrelazado la observación sobre las prácticas con las formas en que las y los alumnos relatan cómo leen y estudian; en este último caso comentan una práctica junto con la forma en que se la representan.

Revisaremos tres aspectos de las prácticas de lectura: las formas de leer que

aparecen en las observaciones de clases, los formatos y soportes de lectura y las modificaciones en las prácticas por estos formatos y las formas de estudio. Presentamos las prácticas observadas, cómo las conceptualizan las y los estudiantes que participan de ellas y qué dicen las y los docentes sobre ellas.

## **Maneras de leer**

En este apartado describimos las prácticas de lectura que observamos en las clases, y las analizamos en tanto prácticas sociales e históricas. ¿Cómo leen las y los estudiantes ingresantes a la Facultad de Psicología en el 2022? En las tres materias y las clases del Trayecto Introductorio registramos momentos dedicados a la lectura por parte de las y los alumnos. En el Trayecto Introductorio y en Introducción a la Filosofía se les propuso a las y los estudiantes resolver consignas que implicaban leer de forma colectiva. En estos momentos concentramos nuestra atención porque se les pidió que lean y pudimos registrar cómo llevaron adelante esta práctica.

Compartimos dos escenas de lectura que ocurrieron en dichas materias para analizar cuáles fueron las prácticas que desarrollaron las y los estudiantes al trabajar en grupos.

La primera escena ocurrió en la segunda clase del Trayecto Introductorio. Desde el primer encuentro se organizaron para trabajar en grupos de entre 7 y 9 estudiantes. En esta clase trabajaban juntos por segunda vez. Asistieron 42 estudiantes.

La consigna propuesta por la docente, para el trabajo en grupos consistió en analizar una entrevista de Radi<sup>10</sup> (2020) y enunciar aspectos de la Ley de Identidad de Género (Ley N.º 26.743) que se retoman en ella.

Al comenzar a trabajar se acercaron las y los estudiantes que llegaron tarde a dar el presente. La docente presentó la consigna en una diapositiva de Powerpoint. Algunas

---

<sup>10</sup> Se trata del segundo texto obligatorio. En el capítulo 4 se describen y analizan los textos obligatorios del Trayecto Introductorio y los primeros textos de prácticos y más adelante en este capítulo analizamos los formatos de estos textos.

y algunos estudiantes se acercaron al frente del aula a sacar fotos con sus teléfonos celulares y después la tutora<sup>11</sup> comentó que ya enviaron la consigna al grupo de WhatsApp. En algunos grupos uno de los estudiantes sacó fotos con el teléfono celular y dictó la consigna al resto de sus compañeras y compañeros. En dos grupos leyeron la consigna e intercambiaron sobre lo que tenían que responder. Ante la pregunta de la consigna, un estudiante le dio al otro su celular para que copie. Una estudiante le comentó a otra: “Me re costó sentarme a leer todo” (tenían indicación de leer tres leyes y un texto).

En un primer momento lo que predominó en los grupos, fue la práctica de lectura silenciosa, individual y simultánea, sin conversar sobre otros temas. La mayoría de las y los estudiantes leyeron la entrevista indicada en un soporte de papel (la entrevista fotocopiada). 13 estudiantes leyeron textos que no estaban marcados (subrayados, escritura en los márgenes, resaltados), mientras que los y las restantes contaron con textos fotocopiados con diversos tipos de marcas.

En tres grupos hubo un momento de trabajo individual en el que las y los estudiantes escribieron en sus cuadernos, mirando los fragmentos del texto subrayados en las fotocopias. En los otros tres grupos comenzaron a hablar sobre lo leído realizando dos tipos de intervenciones: relacionar la pregunta con lo dicho antes por la docente o trabajarlo desde el texto; no se escuchan intervenciones que relacionen ambas cosas. En dos grupos conversaron sobre cómo iban a realizar la puesta en común. En un grupo una sola estudiante organizó la respuesta y la dictó para sus compañeras y compañeros (en este grupo se veían varios textos sin marcar). En los grupos se notó dificultad para establecer relaciones entre la ley y la entrevista. Solo en dos de los grupos se retomaron artículos de la ley. La docente recorrió los grupos explicando conceptos que los estudiantes no comprendían, como “cis” (Observación de clase del Trayecto Introductorio. 22/02/2022).

La segunda escena de lectura se produjo en una clase de trabajos prácticos de

---

<sup>11</sup> Cada comisión del Trayecto Introductorio está a cargo de un o una docente y un tutor o tutora par perteneciente al Programa Tutores Pares.

Introducción a la Filosofía. Se trató de la segunda clase y tuvo lugar la primera observación del curso. Como explicamos en el capítulo 2, se trataba de una materia que no tenía la división por “burbujas” y se cursaba de forma semanal. Asistieron 51 estudiantes.

El texto propuesto para trabajar fue *Meditaciones metafísicas* de Descartes (1980). El docente invitó a las y los estudiantes a colaborar en grupos respondiendo la última pregunta de una guía de lectura, sobre el ejemplo de la cera contenido en el texto:

Se encuentran en un aula para 200 personas y las y los estudiantes están dispersos (están sentados en distintas partes del salón). Cuando el docente les propuso trabajar en grupos comenzaron a interactuar con las personas más cercanas. 15 estudiantes se quedaron trabajando solos, el resto se distribuyó en 11 grupos: un grupo grande de 7 personas, dos grupos de 4 y el resto en grupos de 2 o 3 integrantes.

Inicialmente se pudo observar que 14 estudiantes leían en su teléfono celular y 11 lo hacían de un texto impreso. 5 estudiantes tenían fotocopiada la guía de preguntas.

Grupos de 2 leían juntos compartiendo el texto y 11 estudiantes lo hacían de forma individual y en silencio (aunque estén sentados en grupo).

En el grupo de 7 integrantes leyeron juntos las preguntas y comenzaron a redactar la respuesta de forma colectiva. En dos grupos de 3 miembros leyeron y escribieron la respuesta sin conversar entre ellos (la realizaban de forma individual a pesar de disponerse en grupo).

Mientras leían y respondían, el docente recorría los grupos conversando; 4 estudiantes que trabajaban solos lo llamaron para intercambiar sobre lo que leyeron. En 4 grupos hubo intercambios sobre lo leído, en uno un estudiante explicó a sus dos compañeros la respuesta. En este segundo momento se sumaron dos grupos a conversar sobre lo leído de forma individual.

Hay algunas conversaciones sobre temas que no estaban relacionados con el texto o la materia, pero en la mayoría las interacciones versaban sobre ello.

(Observación de lectura en Introducción a la Filosofía, 15/04/2022)

Otras prácticas de lectura que ocurrieron cuando las y los docentes propusieron consignas para trabajar en grupo fueron:

- Explicación del texto por parte de un estudiante a otros.
- Dos estudiantes leyeron juntos y se explicaron mutuamente lo leído.
- Lectura de un fragmento entre dos, debate sobre el mismo e intercambio sobre qué marcar del texto.
- Lectura en voz alta entre 3 compartiendo un solo texto.
- Un estudiante dictó en un grupo el texto para copiarlo como respuesta.
- Leer en voz alta y comentar lo leído; luego de redactar una respuesta, circulan la hoja para que cada uno lea individualmente lo redactado.
- Un estudiante le señaló a otro un párrafo relevante para leer.
- Leer en silencio entre dos un celular.
- Pasarse el celular entre tres personas, para leer el mismo párrafo.

(Observaciones de clase Trayecto Introdutorio 15/02/2022, 16/02/2022, 22/02/2022, 14/03/2022, 15/03/2022 e Introducción a la Filosofía 27/05/2022)

La lectura en voz alta al interior de los grupos tuvo lugar en escasos momentos. Cuando ocurrió, se trató de fragmentos cortos: un estudiante leía en voz alta para que sus compañeras y compañeros escuchen.

Fue frecuente en el trabajo en grupos que existieran momentos de lectura y escritura individual. Por lo general, hemos visto que, en la organización espontánea del trabajo en grupos en torno a una consigna que implicaba lectura, surgió una combinación de momentos: por ejemplo, los y las estudiantes leían individualmente, de manera silenciosa y simultánea, y luego conversaban e intercambiaban para redactar la respuesta juntos.

La práctica de la lectura silenciosa e individual surgió naturalmente de manera habitual, incluso cuando se les solicitaba a las y los estudiantes que lean y respondan juntos una pregunta. En este sentido, en los momentos relatados no es frecuente observar intercambios referidos a la lectura mientras sucedía. Estas conversaciones las hemos observado, únicamente, con relación al significado de algunas palabras. Las y los estudiantes no discutían interpretaciones ni comparaban ideas entre párrafos. Sin embargo, hubo algunos momentos en los que un integrante de un grupo explicó el texto o la respuesta a sus compañeras y compañeros.

En las observaciones sobre las instancias de trabajo grupal, las prácticas predominantes fueron individuales. Un caso extremo de lectura individual frente a una

consigna de trabajo grupal se produjo en el Trayecto Introductorio, en el que las y los integrantes de uno de los grupos leyeron y elaboraron la respuesta de manera individual y simultánea; luego las expusieron individualmente en la puesta en común. Estas y estos estudiantes no optaron por prácticas de lectura que implicaran intercambios o formas de trabajo compartido.

Los momentos en los que las prácticas de lectura implicaron algún tipo de intercambio o interacción entre las y los miembros de un grupo o de una clase fueron escasos y, en general, breves. Se trató de momentos en los que las y los estudiantes leyeron individualmente y luego uno de ellos expuso en voz alta lo que había leído, o bien sugirió a sus compañeras y compañeros que leyeran algún párrafo específico del texto. Fue frecuente que las y los estudiantes desarrollaran prácticas individuales de lectura durante todo el tiempo dedicado al trabajo grupal. Una variante de este trabajo individual implicó compartir directamente con el docente lo leído. Esta práctica pareció poner en evidencia cierta inseguridad acerca de la propia interpretación: algunos estudiantes prefirieron confirmar con el docente que su lectura era la correcta, antes que elaborar una interpretación compartida con sus compañeras y compañeros.

A partir de las observaciones y la descripción de prácticas de lectura consideramos que los y las estudiantes asocian la lectura a una práctica individual, de manera que, aunque la indicación sea la realización de un trabajo colectivo, la disposición práctica se expresa de manera individual.

En cuanto a los materiales de lectura en las clases, lo más frecuente ha sido que cada estudiante posea su propio material (fotocopias o archivos descargados en el celular). En algunos casos las y los estudiantes tenían posibilidad de leer el texto indicado con el celular, pero elegían compartir las fotocopias. Si bien hubo casos en los que utilizaron el dispositivo para leer, fue mucho más frecuente que compartieran los impresos.

En las entrevistas, tres estudiantes mencionaron la lectura en voz alta en relación con sus maneras habituales para estudiar. Dos estudiantes con diversa trayectoria explicaron que estudiaban de esta manera. Valentina – una estudiante que comenzó a estudiar la carrera inmediatamente después de terminar la escuela secundaria – expresó: “Lo leo en voz alta e intento explicarlo con mis palabras. O sea, lo leo de una forma y lo voy diciendo de otra...” (Valentina, 29/04/2022), mientras que Ángeles – estudiante egresada

de Teatro, carrera de nivel superior – manifestó: “Y, me gusta leer mucho en voz alta, eso me quedó del hecho de la interpretación. Dicho y hecho, cuando leo interpreto (...) es una herramienta que utilizo para que me quede más rápido el tema” (Entrevista a Ángeles, 12/04/2022).

Observamos que, aunque la lectura en voz alta no sea frecuente en el trabajo grupal en las clases, algunas estudiantes la valoran como una práctica que contribuye a la interpretación de los textos. Leen el texto en voz alta para escucharse, no con el objetivo de intercambiar con otros. Darnton (2003) señala que la lectura de forma individual implicó una mejora en la comprensión de los textos. Esta lectura para la interpretación recuerda a la lectura característica de la Edad Media, tal como la describe Chartier: “leyeron estas obras canónicas de una manera intensiva basada en la repetición y la memorización. Releían más que leían; compartían a menudo los textos leídos en voz alta; y los copiaban y memorizaban” (Chartier, 2010: 30). Podríamos pensar que el carácter histórico de las prácticas de lectura no implica solo el desplazamiento de unas a otras, sino también su yuxtaposición, combinación y complejización en el tiempo: nuevas y viejas prácticas coexisten y conviven.

Una estudiante que terminó recientemente la escuela secundaria manifestó dificultades para leer en voz alta: “Al leerle a alguien me pone nerviosa. Me empiezo a trabar, es raro eso, porque yo cuando leo para mí leo bastante bien, pero cuando le leo a otro me trabo, qué raro es eso, ¿no?”. (Candela, 12/05/2022)

Los fragmentos de estas tres entrevistas nos permiten distinguir la práctica de lectura individual en voz alta para estudiar en soledad, de la práctica de lectura en voz alta para que escuchen otros (por ejemplo, en el trabajo en grupos durante una clase). Las dificultades y ventajas que señalan las entrevistadas presentan un contraste destacable. Podemos inferir que la escasa lectura en voz alta para otros (por ejemplo, en el trabajo grupal en clase) no se relaciona con la eficacia de esta práctica para entender los textos. Puede estar relacionada con sensaciones de inseguridad o vergüenza. Esta apreciación es indicada también por uno de los docentes entrevistados:

Así, cuando vos le preguntas “¿qué dice?” “es como lo que...”; si hay que restituir es eso. “Busquen, tienen el texto, búsquenlo” y ahí empiezan a buscar en el texto y dicen

“ah, por acá lo encontré”, “bueno, léelo en voz alta”. Esa, la lectura en voz alta, son cosas que también hay que reubicar porque no salen. Muchos no quieren leer en voz alta. “¿Quién quiere leer en voz alta?, ¿quieren que lo lea yo en voz alta?” Lo leo yo en voz alta, no hay ningún problema. (Luciano, docente del Trayecto Introductorio. Entrevista 30/03/2022)

Leer en voz alta para otros es, según se puede observar, una práctica compleja, no solo motivada por la utilidad sino también cargada de sensaciones de exposición e inseguridad.

Un segundo aspecto que nos interesa estudiar es el uso que le dan los docentes a la lectura en voz alta como forma de lectura compartida. ¿En qué momentos se lee en la clase cómo estrategia de enseñanza? En tres de las cuatro clases observadas (clases del Trayecto Introductorio y clases de trabajos prácticos de Biología Humana, Introducción a la Filosofía y Psicología 1) hemos visto esta práctica.

En la clase de Introducción a la Filosofía ya relatada (15/04/2022), Emilio leyó el título de la “Segunda Meditación” (Descartes, 1980). Al leerlo señaló que, aunque el título parezca extraño, al avanzar la clase las y los estudiantes lo iban a entender mejor.

Luego al explicar el concepto “intuición”, una estudiante menciona que buscó la palabra antes de la clase en el diccionario filosófico Ferrater Mora y había copiado la definición. El docente le pidió que la lea y, luego de esto, completó la explicación del concepto.

Por último, luego del trabajo en grupo, una estudiante que había llevado resuelta la guía de lectura la leyó, como inicio de la puesta en común. En este tercer ejemplo observamos que, tras la lectura de la estudiante, el docente explicó de forma general la pregunta. La lectura en voz alta por parte de la estudiante se compartió luego de que las y los alumnos dedicasen tiempo de la clase a responder una pregunta y no hubo otros grupos que leyeran lo que habían escrito.

En la observación de clases del 16 de febrero (primer encuentro del Trayecto Introductorio) Romina (la docente) dedicó una parte del mismo a enseñar qué información contenía el programa, en relación al primer texto que debían leer (Colanzi, Sanfelippo, Dagfal: 2021). En este espacio pidió a las y los estudiantes que saquen el programa, 15

estudiantes lo tenían impreso (sobre un total de 33). La docente pidió que lean el contenido de la unidad 1; una estudiante se ofreció a leer, pero no tenía el programa, otra le prestó el impreso y leyó:

Unidad Temática 1: Identidad profesional. Aspectos históricos del campo psi y del campo de la salud mental. Creación de la carrera de Psicología (UNLP). Desarrollo de los procesos de organización de los/as psicólogos/as en La Plata. La historia reciente y la carrera de Psicología (UNLP). (Aguinaga, Colanzi, Palacios, 2021, p. 12)

Romina enunció a partir de esta lectura que estos son los temas que deben buscar en el texto cuando lo leen.

En la tercera clase del Trayecto Introdutorio, Belén (la docente) pidió a las y los estudiantes que busquen en el prólogo del Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata las funciones de la Universidad y las lean en voz alta. Una estudiante que tenía el texto impreso se ofreció a leer, fue la única interesada en hacerlo y leyó una cita extensa de cuatro párrafos enumerando cada función de la Universidad. A partir de este momento Belén explicó las funciones con ejemplos sobre la investigación y la extensión. Luego, preguntó si había estudiantes que podían poner otros ejemplos. Tres estudiantes, con trayectoria en la Universidad, hablaron de proyectos de extensión de los que fueron parte.

Otra situación de lectura la registramos en la clase del Trayecto Introdutorio del 15 de marzo. Dos estudiantes que estaban trabajando en grupo consultaron a la docente, Carla, sobre una frase del texto “Políticas de Género y Feminismos en la UNLP” (Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP: 2021). Los estudiantes le dijeron a la docente: “Acá dice que no se necesita el hombre y la mujer para la reproducción”. La docente la invitó a leer las líneas posteriores en donde se podía comprender el sentido del párrafo. El estudiante leyó:

Suele afirmarse que esta orientación es la normal porque es la que permite la reproducción humana. Sin embargo, esto puede refutarse en al menos dos sentidos. Primero, porque actualmente las vías de acceso a la reproducción son múltiples y no dependen exclusivamente de la interacción biológica entre un hombre y una mujer

cis-género y, segundo y más importante, ¿por qué creer que el fin primero y último de la sexualidad es la reproducción de la especie? (Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP, 2021: 9)

La docente explicó que en el texto menciona que la relación entre un hombre y una mujer cis-género no es la única posibilidad de reproducción. Tras la lectura solicitó al estudiante que lea el párrafo completo y a partir de allí explicó. Esta práctica le puede ayudar a los estudiantes a ver que no es posible entender una oración de forma aislada.

Por último, en la clase del 22 de febrero del Trayecto Introductorio, cuando se trabajó la Ley de Protección Integral hacia las Mujeres 26.485 (segunda clase), la docente Natalia leyó el artículo 4º de la ley, que define la violencia contra las mujeres, tanto en el ámbito público como en el privado. El artículo también define la violencia indirecta (Artículo 4. Ley 26.485)

En este caso fue la docente quien leyó, no fueron las y los estudiantes los que realizaron la lectura en voz alta. Proyectó el artículo en una presentación de Powerpoint y realizó la lectura desde allí. Y a partir de la lectura consultó a las y los alumnos: “¿Qué piensan? ¿Qué se incluye en la definición? ¿Cuáles son las violencias no físicas?”

En las dos clases de Psicología 1, también nos encontramos con lecturas de fragmentos organizadas en un Powerpoint.

En la primera clase (04/05/2022) la lectura en voz alta por parte de la docente sucedió en dos momentos. El primero correspondió a la presentación del tema. Cecilia leyó el nombre del apartado 1 del texto “La psicología como disciplina científica” y luego el punto del programa al que correspondía: “La psicología como disciplina científica y como profesión. Los intereses intelectuales y los factores extra disciplinarios. Historia tradicional e historias críticas de la psicología. La sociología de la ciencia en la historia de la psicología” (Talak, 2020: 8)

A partir de esa lectura, la docente subrayó los aspectos relativos a la unidad que se iban a desarrollar en esta clase. Y pidió que al releer el texto tengan en cuenta que estos eran los temas que se iban a tomar.

Más tarde en la misma clase, Cecilia leyó un fragmento del texto para definir “conocimiento práctico”, luego de preguntar “Cuando trabajo con el problema de un

paciente, ¿qué tipo de conocimiento es?”. Las y los estudiantes no respondieron, y a partir de esto la docente leyó la definición de “conocimiento práctico”:

Podemos distinguir otro grupo de problemas que son propios de la disciplina pero que no implican la producción de nuevo conocimiento en el sentido recién explicado. Se trata de problemas de carácter práctico que los psicólogos son llamados a responder o a intervenir para lograr una solución de acuerdo con las expectativas y demandas de los sujetos que participan en la situación (Talak, 2019: 6)

Mientras Cecilia leía, dos estudiantes leían simultáneamente el texto en sus fotocopias, el resto sólo escuchaba e intentaba seguir la lectura en la proyección de Powerpoint. El proyector tenía poca definición y no todos podían lograrlo.

En la segunda clase (22/06/2022) observamos cuatro situaciones de lectura en voz alta. En primer lugar, la docente leyó en voz alta el título y subtítulo del texto indicado para la clase: “Del tratamiento moral a las psicoterapias. Observaciones sobre la formación de la idea moderna de psicoterapia” (Swain: 1994) y luego preguntó a los y las estudiantes de qué creían que se trataba el texto. A partir de las respuestas de las y los estudiantes, la docente anticipó algunos aspectos que se iban a abordar en la clase. En los otros tres momentos la lectura en voz alta correspondió también a la docente, quien leyó fragmentos extensos del texto indicado, intercalando explicaciones.

En esta segunda clase, el objetivo predominante de las situaciones de lectura en voz alta parece haber sido complementar el texto con explicaciones por parte de la docente. La concepción subyacente parece consistir en que ofrecer estas explicaciones permitiría que las y los estudiantes amplíen las ideas contenidas en el texto, lo que les serviría para entenderlo, de acuerdo con las claves de interpretación que les proponía la cátedra. Podría pensarse en esta situación como una estrategia para enseñar a interpretar un texto según la cual la docente va mostrando la interpretación propuesta a partir de la lectura en voz alta de los fragmentos del texto indicado.

La profesora a cargo de estas clases mencionó en las entrevistas que preparaba sus presentaciones de PowerPoint para leer fragmentos del texto en la clase. Explicó para qué utilizaba la lectura:

Y lo que hago es proyectar en el PowerPoint. No son PowerPoint así como sintéticos de las frasecitas, sino que proyecto fragmentos de los textos. Entonces lo vamos leyendo “arranca con tal frase”, “qué quiere decir tal frase”, y “no sé por qué no entiendo tal palabra” y, bueno, entonces abran la RAE en el celu y el diccionario. “Bueno, ¿por qué usará esta palabra?” y vamos como desglosando fragmentos del texto como para que ellos vean que no se trata de una operación mágica. Porque a veces se arma esto de que el docente ve cosas en el texto que yo no puedo ver. No, se puede ver siempre y cuando vos te pongas a laburar de esta manera, mirá cómo hay que leer. (Entrevista a Coordinadora del Trayecto Introdutorio y Profesora de Psicología 1. Cecilia, 14/10/2021)

Coherente con lo explicitado en la entrevista, la docente en varios momentos de la clase leyó un fragmento y luego lo explicó; o bien realizó una pregunta y ante la falta de participación de las y los estudiantes les leyó una parte del texto en donde estaba la respuesta a la pregunta realizada.

La profesora consideró que había desarrollado esta forma de enseñanza ante la constatación de que la propuesta de que las y los estudiantes lean en clase no funcionaba:

Hace un tiempo ya que por una cuestión de número y de que me estaba dando cuenta que el dispositivo grupal en clase no me estaba rindiendo a mí, no le estaba rindiendo a ellos, esto de que hace muchísimos años trabajé con esto de dar una introducción, dar una consigna y que trabajen en grupo y lo que me pasaba era que treinta se levantaban a comprar el texto. Entonces todo es una pérdida de tiempo. Si no han leído hasta ahora cómo te vas a poner a leer ahí y hacer la respuesta. Entonces después el plenario era la muerte. (Entrevista a Coordinadora del Trayecto Introdutorio y Profesora de Psicología 1. Cecilia, 14/10/2021)

Este relato de la docente nos muestra el camino que siguen las decisiones referidas a la enseñanza y el modo en que éstas involucran distintas consideraciones sobre las prácticas y situaciones de lectura. Cecilia consideró que no fue efectiva la propuesta que

implicaba que las y los estudiantes leyeran durante la clase y la cambió: lee en voz alta fragmentos del texto y expone una interpretación. Un factor clave en la falta de efectividad de la propuesta para ella, fue que las y los alumnos no contaran con el material de estudio. La digitalización del material de lectura, al que las y los estudiantes pueden acceder a través de aulas virtuales podría haber mejorado esta situación.

En las clases observadas del Trayecto Introductorio y de Psicología 1, encontramos una diversidad de situaciones de lectura en voz alta, relacionadas con distintos objetivos. La lectura de fragmentos del programa por parte de las docentes en el Trayecto Introductorio se realizó en dos clases de docentes diferentes. En el Trayecto Introductorio estas situaciones se orientaron a señalarle a las y los estudiantes qué información encontrarían en el programa; en el caso de Psicología 1 se llevó a cabo para introducir la clase y orientar a las y los estudiantes sobre en qué temas hacer énfasis para el estudio. En otros casos, la lectura en voz alta por parte de los docentes de textos y materiales de lectura (el Estatuto de la UNLP y la Ley de Protección Integral hacia las Mujeres, el fragmento del texto de Talak), se llevó a cabo como parte de la explicación.

En el análisis que realizamos de la lectura en voz alta por parte de las y los docentes y la lectura grupal en los momentos de estudio encontramos escasos momentos de discusión sobre los textos.

A lo largo del apartado revisamos usos de la lectura individual y la lectura en voz alta de estudiantes y docentes. Se observa que, en concordancia con nuestro marco teórico, la lectura individual es la más usada por las y los actores estudiados (Chartier, 2010; De Certeau, 1996; Darnton, 2003). Esto se refuerza con el predominio de la lectura silenciosa y en el uso que se le da a la lectura en voz alta.

Tanto estudiantes como docentes desconfían de la posibilidad de comprender un texto bajo formas de interpretación autónoma. En cambio, imaginan una secuencia en la que un estudiante o docente entiende el texto y lo explica a otros. Aunque podemos hablar de una lectura individual (es una persona la que entiende el texto y lo explica) los docentes leen en voz alta como estrategia de enseñanza. En el caso de Cecilia y Natalia ellas han explicado que, al leer en voz alta intentan fortalecer las herramientas de las y los estudiantes para estudiar el texto. La lectura en voz alta aparece como una especie de modelización de la lectura, les muestran a las y los alumnos cómo leer para que luego puedan trabajar el

texto en soledad. En las clases con esta estrategia, a veces, se les pedía a las y los estudiantes que lean y luego las docentes realizaban alguna explicación sobre lo leído. No era necesario que fuera el docente el que practique el acto de leer para realizar este tipo de propuesta de enseñanza.

## **Formas de leer para estudiar**

En este apartado describiremos y analizaremos las maneras en que las y los estudiantes manifestaron leer cuando estudian. La fuente principal de información proviene de la encuesta aplicada en el inicio del Trayecto Introductorio, las observaciones de clases y las entrevistas a las y los estudiantes y a docentes.

En primer lugar, realizaremos una clasificación de las formas enunciadas por las y los alumnos y luego pasaremos a mostrar los sentidos que les dieron a esas formas. La primera clasificación la haremos utilizando los términos que usaron las y los estudiantes en las entrevistas y las opciones agregadas por ellas y ellos en las siguientes preguntas de la encuesta:

- Si estudiaste durante el año pasado, ¿qué hacías frente a las dificultades de lectura?
- Cuando estudiás en soporte papel, ¿marcás los textos?
- En caso de hacerlo, ¿cómo lo haces?
- Si estudiás en soporte digital, ¿cómo señalás lo importante en el texto?
- ¿A qué aspectos le das importancia cuando lees para estudiar?<sup>12</sup>

Finalmente vincularemos el análisis de las prácticas de lectura de las y los estudiantes con las representaciones que tienen las y los docentes entrevistados acerca de cómo estudian quienes ingresan a la Facultad.

Dividiremos las prácticas de lectura para el estudio de textos disciplinares en tres grupos: a) prácticas de lectura en las que se interviene el texto, b) prácticas de lectura que vinculan el texto con otros materiales de estudio, c) producción de nuevos textos para

---

<sup>12</sup> La encuesta completa con las opciones consideradas en cada una de las preguntas se encuentra para ser consultada en los anexos de la tesis.

estudiar.

*a) Prácticas de lectura para el estudio en las que se interviene el texto*

Leer varias veces el mismo texto, marcar palabras claves y lectura por párrafos, leer por subtítulos y pensar e identificar las ideas más importantes dentro de cada uno, leer y luego explicar lo leído, subrayar teniendo en cuenta los títulos de los apartados, leer recuperando el hilo del texto (la estudiante menciona que vuelve atrás en el texto cuando no entendió la relación entre lo que está leyendo), señalar párrafos, dividir el texto en partes para leerlo, leer determinada cantidad de páginas por día, subrayar o marcar el texto con sistemas de codificación personales (por ejemplo, usar resaltadores de diferentes colores para marcar los textos).

En una entrevista, un estudiante describía su práctica habitual de lectura para el estudio de la siguiente manera: “Yo por ejemplo hoy en día uso tres remarcadores para los textos. El amarillo lo que creo es fundamental, el celeste por ahí son disparadores y el rojo como pregunta, si no entendí lo puntualizo para la clase”. (Agustín, estudiante avanzado de la carrera Lic. en deporte y actividad física, 10/05/2022)

En las entrevistas y observaciones hemos podido constatar variedad de prácticas de subrayado y marcado de textos. En las entrevistas muchas veces las y los estudiantes se refieren a estas prácticas como parte de sus métodos de estudio, aunque algunos casos lo que se marca es solamente una división del texto para conseguir terminar la lectura.

En estas prácticas se ven diferencias sobre cómo conciben las y los estudiantes los textos, por ejemplo: la diferencia entre leer dividiendo al texto por apartados utilizando el título del apartado como una clave de lectura y la lectura y subrayado por párrafos. En el primer caso el texto se ve como una unidad que se divide con un criterio propio del texto para ser comprendida. En el segundo caso, el texto se fragmenta de forma arbitraria. La segunda práctica puede fragmentar la estructura de argumentación y el sentido global propuesto por un texto.

*b) Prácticas de lectura que implican buscar información adicional al texto.*

En este grupo nos referimos a prácticas que involucran reunir información y luego releer el texto con esa información adicional: buscar sinónimos o palabras desconocidas,

solicitar ayuda a compañeros y compañeras de estudio para entender el texto, reunir información sobre el autor, leer el texto estableciendo relaciones con los apuntes de clases, revisar el programa de la materia antes de leer, entre otras.

Una estudiante explica su forma de estudiar de la siguiente manera:

Lo estudié relacionando todo, una vivencia actual o algo mío con los temas. También creo que ayuda un montón para acordarse de las cosas teóricas. Decir “claro, esto porque paso esto y esto me acuerdo que era así” y cosas así (Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Abril consideró que en el examen del Trayecto Introdutorio iba a tener que vincular los contenidos con temas actuales y tendría que “aplicar” los contenidos. En esta entrevista puede verse que la estudiante consideraba que para entender el texto se necesita pensar en aplicaciones del contenido.

Otra práctica mencionada habitualmente en las entrevistas y observada en las clases es la utilización del diccionario. Las y los estudiantes la mencionan como una práctica recomendada por docentes. Además, una de ellas en la entrevista indicó la importancia de buscar las palabras que no se entienden. Esta práctica aparece como legitimada, estudiantes y docentes la mencionan, además pudimos observarla en las clases.

En cambio, la práctica de mirar videos relacionados con el tema del texto sólo fue mencionada en dos entrevistas. Esta práctica tampoco fue referida por docentes ni considerada como una recomendación de lectura. Podemos pensar que se trata de una práctica que no forma parte del repertorio legitimado entre las prácticas de lectura para el estudio.

### *c) Prácticas de lectura para el estudio que implican la producción de nuevos textos*

Aquí agrupamos producciones que realizan los estudiantes como forma de estudio. Este conjunto de prácticas incluye: escribir resúmenes, hacer cuadros sinópticos, mapas conceptuales, escribir las ideas principales en sus cuadernos y síntesis al margen, a partir del texto subrayado transcribir en un nuevo texto las ideas señaladas, explicar con palabras propias lo leído, responder las guías de lectura y trabajos prácticos, escribir un glosario.

En el caso de una estudiante que cuenta con la experiencia previa de una carrera universitaria terminada, la práctica de intervención de textos la mencionó como una manera de organización del material de estudio. Principalmente cuando es necesario estudiar gran cantidad páginas:

Ponele cuando tuve que estudiar Shakespeare, (yo siempre digo Shakespeare porque es larguísimo) era como “si no lo hago así ¿Cómo hago?” A ver, tenías que rendir un parcial que tenías más de dos mil hojas. Entonces era “si yo no intervengo en el texto ¿Cómo hago?” Las dos mil hojas, más el cuaderno. ¿Cómo hago? Si no lo tengo todo en el mismo lugar físico es un garrón, porque perdiste una cosita y después estás leyendo y es “¿esto cómo es?” Tengo que ir acá, allá, entonces por practicidad, más que nada, vuelco todo en el texto (Entrevista a Ángeles, Profesora de teatro, 12/04/2022)

Ángela mencionó que durante el Trayecto Introdutorio tomaba apuntes en los textos, porque en su carrera anterior a veces le pasaba que los apuntes no los volvía a leer. Se puede ver una reflexión en torno de qué tipo de práctica de estudio le resulta útil y qué ventajas puede tener frente a otras prácticas. Menciona que en su experiencia previa aprendió a estudiar de esta manera porque si no a los apuntes no les daba utilidad. Esta fue la única estudiante que explicó cómo utilizaba los apuntes de clase para estudiar. Mostró cómo su experiencia en la educación superior le sirvió para mejorar su práctica de estudio y volverla más eficiente para ella.

Incluimos dos fragmentos de entrevistas a estudiantes que terminaron el nivel secundario recientemente, como ejemplo de otras formas de producción de nuevos textos como parte de las prácticas de lectura para el estudio:

Sí, trato por lo menos terminar una parte del apartado, digamos, no dejarlo por la mitad ni nada. Porque si no me cuesta un poco más retomarlo y a veces me pasa que cuando voy leyendo, al no tenerlo en papel ni nada, voy tomando apuntes; entonces si lo dejo a la mitad me pierdo, digamos, el doble. Porque, bueno, todo lo que pasó en el medio hasta la otra lectura. (Valentina, egresada reciente del secundario,

29/04/2022)

Bueno, en realidad mientras los iba leyendo iba haciendo el apunte, el resumen, y a su vez también iba implementando algunas palabras o cosas que se hablaron tomando los apuntes de las clases. También me pasaba igual que tengo mucha memoria visual entonces si lo subrayé con algún color o eso, me voy acordando de eso, y también con alguna palabra y demás me voy acordando de lo que se habló en la clase (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Abril y Valentina explican que mientras leen, escriben un apunte de lo que están leyendo. Hay diferencias en cómo describen la práctica. En el caso de Valentina, el apunte es la forma de intervenir el texto (“como no lo tengo en papel, ni nada”). Lee y escribe comentarios sobre lo que va leyendo. Abril describe que también subraya y que al resumen que hace le suma lo apuntado en las clases. Los relatos se asemejan, las estudiantes describen que elaboran un resumen mientras leen el texto por primera vez.

Podemos vincular esta práctica con las consideraciones que hacían docentes sobre los resúmenes. La preocupación de dos docentes entrevistadas (Natalia y Cecilia) es que se resume mientras se lee:

Bueno, ahí lo de los resúmenes es un obstáculo infernal. Como una vez me dijo una alumna en uno de los talleres que di: “yo primero resumo y después busco las palabras en el diccionario”. El resumen es lo primero, tienen la fotocopia caliente, me lo han dicho ellos, la sacan y ellos piensan que si ya lo resumen mientras lo van leyendo ahorran tiempo. Entonces, el resumen pasa a ser una copia de lo que van entendiendo de lo que dice el texto. Es una de las cosas que me encargo de aclarar en la primera clase. Arrancar una lectura de un texto con un resumen es perder el tiempo sin lugar a duda, es pretender ir explicando lo importante de la película mientras la vas mirando. No, la podés explicar cuando terminaste de mirarla, “bueno esta película trataba de esto y del otro”. Si la vas explicando mientras hacés hincapié en cosas que no son importantes, te perdés cosas que te vas dando cuenta después. La primera es “ay no, así ya no vuelvo al texto, tengo el resumen”, pero es un resumen

que es copia. (Entrevista a Cecilia, Coordinadora del Trayecto Introdutorio y Profesora de Psicología 1, 14/10/2021)

Para Cecilia leer y resumir al mismo tiempo puede generar problemas de comprensión, ya que los y las estudiantes no pueden relacionar ideas y construir una reflexión en torno al texto. Cecilia describe estos resúmenes como copias del texto. La comprensión de textos para quienes resumen de esta manera podría entenderse como una traducción: es necesario leer de forma cuidadosa un texto y escribirlo con palabras propias. La forma de entender la práctica de resumir mientras se lee que da la docente es coherente con cómo describió su práctica Valentina, pero no Abril. Esta segunda estudiante construye relaciones con sus apuntes de clase, no sólo copia lo que dice el texto.

Natalia agregó otro problema al que puede llevar esta práctica: leer y resumir al mismo tiempo generaría – desde su perspectiva – dificultades específicas por el tipo de texto del cual se está haciendo el resumen. En ocasiones, los textos de Psicología explican posturas de otros autores, para luego discutirlos. Natalia contó una estrategia, que ha realizado en el aula, para mostrar que no es posible resumir mientras se lee, ni entender el texto en un avance lineal:

Un texto de Ingenieros re complejo, en la unidad 4, que compara a la Psicología y a la Filosofía como distintos modos de producción de conocimiento. Entonces está, no sé, como tres páginas haciendo un cuadro divino de la Psicología es esto, la Psicología es el otro, entonces yo voy haciendo el cuadro en el pizarrón y en un momento dice “pero no estamos de acuerdo con esto, esto y esto” y entonces todo ese cuadro divino que hice, tacho. Yo lo tacho y se quedan como... ¡El cuadro que ellos copiaron! Pero me da la puntada para ir mostrando esto de la posición del autor. Como decir: “él viene diciendo esto, esto y esto y si no terminaste de leer el texto te das cuenta que él no está de acuerdo con eso ¿Qué dice después?”. Esa es una tontería, lo hice una vez y funcionó y lo seguí haciendo. (Entrevista a Natalia, docente del Trayecto Introdutorio y de Psicología 1. 15/03/2022)

Este ejemplo muestra que, en los textos que se leen en la carrera de Psicología, es

frecuente que los autores y autoras avancen y retrocedan en sus argumentaciones. Son textos recursivos según Becher (2001): se enuncian ideas que luego serán refutadas y esto no puede notarse en una primera lectura. Como en el caso que la docente utiliza para mostrar esta dificultad a la hora de leer un texto, el cuadro se va realizando a medida que los y las estudiantes leen, y se puede ver que si no se avanza en la lectura no se entiende que esa no es la posición del autor, sino de los autores con los cuales polemiza. Como pudimos observar, esta práctica de lectura que las y los estudiantes refieren, podría dar lugar a interpretaciones equivocadas del sentido general del texto.

Las formas de estudiar clasificadas en este apartado con el fin de analizarlas aparecen mezcladas y superpuestas en el relato de las y los alumnos. Para observar esta diversidad de prácticas ejemplificamos con dos estudiantes de trayectorias diversas: una estudiante que recientemente terminó el nivel secundario y un estudiante que cursó dos años de la Licenciatura en Informática:

A veces cuando no me queda algo, me ayuda copiarlo varias veces. Como en el colegio, cuando no te salía una palabra que te hacían copiarlo muchas veces y eso, a veces, me ayuda. O hacerme audios y escucharlos y resumir aparte. Primero lo que hago con un texto, subrayo lo más importante con colores y después, paso a letra lo que me parece importante y cambio palabras, porque para estudiarlo es como que necesito explicarlo con mis palabras (eso está mal, porque tengo que usar el vocabulario específico, pero bueno) (Entrevista a Candela, estudiante recién egresada del secundario, 12/05/2022)

Estar en constante lectura y que no sea tanto un copiar-pegar, sino más bien comprender lo que estoy leyendo. Voy subrayando lo que más me llama la atención, o en general los párrafos más importantes para ir resumiendo como si fuese una tarea, por así decirlo, para después leerlo y tenerlo ya resumido. Tratar de dar mi opinión con mis propias palabras, tratar de que no sea tanto lo que dice el texto. Eso es algo que siempre me marcaron en cualquier cursada, poder responder con nuestras palabras, a no ser que pidan específicamente un texto. Eso siempre trato de hacerlo. Por más que ponga una parte como dice el texto, trato siempre de poner mi

punto de vista o mi opinión (Entrevista a Facundo, estudiante con trayectoria en educación superior en la carrera de Informática, 13/05/2022)

En el primer caso se trata de una estudiante que en las clases observadas participó constantemente con intervenciones sobre los temas y los textos. En la entrevista manifestó que le resultaba difícil seguir las lecturas y que no le gustaba leer. En el fragmento seleccionado se puede ver que la estudiante enuncia prácticas de estudio repetitivas (escribir muchas veces una palabra) como estrategia para resolver sus dificultades. Le interesa redactar un resumen y no sólo copiar el texto. Además, en su reflexión final recupera una recomendación de lectura (usar el vocabulario específico), pero parece interpretarla como recordar los textos de forma literal. Este fragmento resulta interesante porque expresa la ambigüedad y la contradicción que experimenta la estudiante entre las prácticas que reconoce como las que le resultan útiles y la manera que entiende las recomendaciones de sus docentes.

En el caso de Facundo, leer para estudiar para él es hacerlo “entendiendo el texto” e intentar formularlo con sus palabras: hay que traducir el texto para poder leerlo. Esta práctica para él es valorada por sus docentes: “en las cursadas me marcaron que tenía que responder con mis palabras”. Los dos estudiantes parecen usar la misma práctica, pero Candela considera que debería cambiarla y Facundo la considera una buena práctica de estudio. Este estudiante marca dificultades para escribir en el texto, por leer en el tren. Cuando no puede escribir, su forma de estudio es reflexionar lo leído.

Otro aspecto a analizar sobre el lugar de la lectura en las prácticas de estudio es la utilización que hacen las y los estudiantes de los apuntes para el estudio. En cuatro entrevistas las alumnas y los alumnos señalaron que releían los apuntes – es decir, los textos de elaboración propia – como forma de estudio. Otros estudiantes expresaron tener dificultades para tomar apuntes y que, cuando los elaboraron, no los utilizaron para estudiar.

No tanto, soy más de si algo me llamó la atención de lo que dice el docente sí, pero más que nada soy de apuntar lo que escriben en el pizarrón del tema que se trata. Por ahí se hace un cuadro sinóptico o en Biología los dibujos con los nombres, pero más que nada me gusta sentarme y prestar atención. Por ahí mientras trato de tomar

apuntes me pierdo con lo que dice y se van a otro tema (Entrevista a Rodrigo, estudiante con pausa de varios años en el estudio, 24/05/2022)

En las clases pudimos observar que la cantidad de estudiantes que tomaban apuntes aumentaba cuando se escribía en el pizarrón, pero en el mayor tiempo de la clase quienes estaban escribiendo eran menos de la tercera parte del grupo.

Tanto en el Trayecto Introdutorio como en las observaciones de clases del primer cuatrimestre, pudimos ver que incluso en momentos en los que los y las docentes enunciaban que era importante lo que se estaba mencionando, la toma de apuntes no era la práctica mayoritaria. Una de las docentes entrevistadas mencionó su preocupación por la escasa toma de notas en las clases:

Ellos no toman apuntes, no utilizan el recurso del apunte como una herramienta para la lectura. Van a la clase y están así. Yo creo que hay una hipótesis que con el texto alcanza y por otro lado que del texto hay que saber todo lo que dice. (Entrevista a Cecilia Coordinadora del Trayecto Introdutorio y Profesora de Psicología 1, 14/10/2021)

Otra docente entrevistada explicó que en muchos casos copiaba definiciones en el pizarrón porque las y los estudiantes no llegaban a copiar lo que iba explicando y le pedían que repita varias veces.

La visión de Cecilia de que no parecen reconocer que los apuntes les puedan servir para entender los textos se corresponde con las respuestas de dos estudiantes entrevistadas que dijeron que no utilizaban los apuntes para estudiar para el examen. Por otra parte, esta disposición se confirma si tenemos en cuenta que en cada clase hemos podido observar estudiantes que no llevaron cuadernos y, más en general, en la baja proporción de estudiantes que tomaron apuntes en las clases observadas.

Algunos registros permiten ejemplificar esta observación: en Psicología 1, las y los estudiantes que tomaban apuntes llegaron a ser 14 de un total de 45. En Biología Humana, 6 de 19 estudiantes. En Introducción a la Filosofía, 12 de 43 estudiantes. Por supuesto, estos números fueron variando a lo largo de cada clase, pero se registra el momento de

mayor toma de apuntes. Hemos podido ver que las y los estudiantes tendían a registrar lo que se escribía en el pizarrón.

Otra práctica de registro que hemos podido observar en las clases (particularmente en la clase de Biología Humana) fue la toma de fotos de las diapositivas de PowerPoint que se proyectaban y de los dibujos de la docente en el pizarrón (lo hacían incluso cuando la docente aclaró que el PowerPoint se encontraba disponible en el aula de Moodle<sup>13</sup> de la materia). En las entrevistas no hemos tenido menciones de otras formas de registro por fuera de la toma de notas.

Si bien muchas y muchos docentes otorgaron importancia a la práctica de tomar apuntes, según lo observado no está generalizada para las y los estudiantes. Además de haber observado que en las clases suelen ser menos de la mitad los que hacen notas de forma simultánea, algunos entrevistados manifestaron dificultades para tomar apuntes y para utilizarlos como material de estudio.

Según lo descrito en este apartado consideramos que es posible destacar dos prácticas: una relacionada con la intervención sobre los textos, a través del subrayado y el resaltado, realizada de diversas maneras por las y los estudiantes. Y otra práctica sería la que consiste en la producción de nuevos textos a medida que se desarrolla la lectura, bajo la forma de comentarios, síntesis y apuntes en los márgenes del texto leído.

Las docentes Cecilia y Natalia manifestaron preocupación por una práctica de lectura que podría describirse como “lectura lineal”, consistente en resumir mientras se lee por primera vez el texto y no volver a leer el texto original. En este caso, docentes y estudiantes tienen una representación distinta. Para las docentes puede implicar un problema para el estudio, mientras que las y los estudiantes no mencionaron problemáticas respecto a esta forma de resumir, la consideraron una práctica que les ayudaba a entender el texto mientras lo leían.

---

<sup>13</sup> Moodle es la plataforma de estudio que se usa de forma prioritaria en la carrera de Psicología de la UNLP: <https://moodle.psico.unlp.edu.ar/login/index.php>

## Soportes de lectura

Diversos autores (Darton, 2003; Cassany, 2006; Chartier 2005, 2012, 2018) han señalado la importancia de estudiar las prácticas ligadas a la materialidad de los textos, al considerar que son modificadas por los soportes. En este apartado vamos a examinar las características de los textos indicados para su lectura en el Trayecto Introdutorio y en las materias del primer cuatrimestre. Pondremos en relación las características observadas con las preferencias en cuanto a soportes de lectura que indicaron las y los estudiantes en la encuesta aplicada en el Trayecto Introdutorio y en las entrevistas, y cómo aparecieron en las clases estas preferencias. Por último, vamos a describir los usos de las tecnologías en las diversas clases observadas y las posibles incidencias de esos usos en las prácticas de lectura.

*Cuadro 11. Características de textos de materias de primer año de la carrera de Psicología (UNLP). Año 2022*

Materia	Título	Autor/a/s	Cant. de páginas	Tipo de texto	Uso de imágenes y gráficos	Forma de digitalización
Trayecto Introd.	“Procesos de construcción de la identidad profesional de psicólogos/as : aspectos históricos en perspectiva de género”	Colanzi, I. Sanfelippo, L. Dagfal, A. (2021).	19	Descriptivo. Texto construido para los/as ingresantes del 2022	Tiene preguntas para guiar la lectura. sugerencias de lectura en el texto Recuadros con ideas principales. Texto a color	Convertido manualmente a PDF
Trayecto Introd.	“No es un cuerpo equivocado”	Entrevista a Blas Radi (2020) Filósofo de la UBA. Activista trans.	7	Revista, tiene imágenes. Tiene una foto del entrevistado. Señala ideas fuerzas en recuadros	Tiene recuadros para remarcar las ideas más importantes . El caso está contado en un	Convertido manualmente a PDF

					recuadro. Texto a color	
Trayecto Introd.	Un largo camino hasta la Ley Nacional de Salud Mental. Soberanía Sanitaria	Alicia Stolkiner (2018) Psicóloga contemporánea de renombre	5	Artículo de revista (no académica)	Posse fotos de diferentes hospitales psiquiátricos y de referentes de la salud comunitaria, además las ideas principales están recuadradas. Texto a color.	Convertido manualmente a PDF
Trayecto Introd.	Cuadernillo políticas de género y feminismos	Dirección de género UNLP	9	Material construido para los/as ingresantes de la Universidad. Similar a un manual	Recuadros. Gráficos. Texto a color	Convertido manualmente a PDF
Trayecto Introd.	Estatuto	UNLP (2008)	30	Tiene formato de ley, 144 artículos		Convertido manualmente a PDF
Trayecto Introd.	Ley 26657. Derecho a la Protección de la Salud Mental	El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2010)	9	Ley. 46 artículos		Convertido manualmente a PDF
Trayecto Introd.	Reglamento de Enseñanza y Promoción (REP)	Comisión de enseñanza de la Facultad de Psicología (2019)	14	Reglamento. 64 artículos		Convertido manualmente a PDF
Trayecto Introd.	Ley de Identidad de Género	El Senado y Cámara de	4	Ley. 15 artículos		Convertido manualmente a PDF

	26.743	Diputados de la Nación Argentina (2012)				
Psicología 1	“¿Qué es la psicología? Los problemas, la pluralidad epistémica y las valoraciones en la psicología. Módulo 1”	Talak, A Titular de Psicología 1 (2019)	11	Texto construido para los/as estudiantes. Descriptivo. Lenguaje específico. Subraya en negrita conceptos	Divide los temas en apartados. Tiene una guía de preguntas al final del texto.	Convertido Manualmente a PDF
Psicología 1	“Los orígenes sociales de la psicología moderna”	Dazínger, K Autor Estadounidense 1979.	14	Artículo académico	Sin apartados. Sin subtítulos.	PDF se puede subrayar y copiar
Psicología 1	“Del tratamiento moral a las psicoterapias . Observaciones sobre la formación de la idea contemporánea de psicoterapia.”	Swain, Gladis Psiquiatra Francesa 1986.	22	Capítulo traducido para la cátedra de Psicología de la UBA.	Tiene 4 apartados	PDF escaneado de la fotocopidora del centro de estudiantes
Introd. a la Filosofía	“Segunda Meditación Metafísica” (Fecha de publicación 1641)	Descartes, Rene (1980) Filósofo Francés.	4	Capítulo de libro		PDF. Se puede subrayar (con algún programa). No se puede copiar, ni agregar comentarios
Introd. a la Filosofía	“De la identidad personal” (Fecha de publicación 1739).	Hume, David (1984). Filósofo Ingles.	10	Apartado de un Capítulo.	Tiene comentarios del traductor sobre la historia de la filosofía.	PDF. Se puede subrayar (con algún programa). No se puede copiar, ni

						agregar comentarios
Introd. a la Filosofía	“Lecciones sobre la filosofía de la historia universal.” Introducción (selección) (Fecha de publicación 1837)	Hegel, Friedrich (2010). Filósofo alemán.	8	Selección hecha por la cátedra	Transcripción de una clase	PDF se puede marcar, no se puede copiar fragmentos.
Antrop. Social y Cultural.	“El campo de la Antropología”	Ringuelet, Roberto Antiguo titular de la materia (2013)	35	Libro de cátedra	Tiene 8 apartados. Tiene notas con explicaciones.	PDF. Se puede marcar, pero no copiar.
Antrop. Social y Cultural.	“El impacto del concepto de cultura en la idea de hombre”	Geertz Clifford Antropólogo estadounidense. (1973)	13	Capítulo de libro.	Tiene apartados sin subtítulos.	PDF. Texto escaneado. No puede marcarse. Ni copiar fragmentos
Lógica	“Introducción a la Lógica”	Copi, Irving Cohen, Carl Filósofos estadounidenses. (2007)	20	Capítulo de libro.	Estructura similar a un manual, está organizado con subtítulos.	PDF. Puede copiarse y subrayarse.
Biología Humana	“La vida en la Tierra”	de Audesirk, T.; Audesirk, G. y Byers, B. (2013)	18	Se trata de un manual de Biología de referencia a nivel mundial.	Tiene dibujos, esquemas, subtítulos con los temas que trabajará y recuadros. Actividades para realizar.	PDF. Se puede subrayar y copiar.
Biología Humana	“Propiedades de las neuronas y de las redes neuronales”	Curtis, Helen. Bióloga Estadounidense (2008)	6	Manual	Tiene dibujos, esquemas, subtítulo y recuadros.	PDF. Texto escaneado, no puede subrayarse, ni copiar fragmentos.

En el Cuadro 10 podemos observar que todos los textos indicados, tanto en el Trayecto Introdutorio como en las materias de primer año de la carrera de Psicología, para el ciclo lectivo 2022 se ofrecieron en formato digital. Sin embargo, no todos estos textos están preparados para ser intervenidos en este caso, ya que el formato PDF (el tipo de archivo en que se ponen a disposición los textos) está pensado para que no sea modificado. Para poder realizar marcas, subrayados o comentarios en un documento de este tipo es necesario disponer de un software específico, lo que puede ser una dificultad para las y los estudiantes que no dispongan de él o quienes leen en el celular. Se observan distintos tipos de archivos PDF: textos producidos directamente en ese formato, textos originalmente digitales (por ejemplo, archivos de Word) y convertidos al formato mediante algún programa específico, textos e imágenes escaneados y guardados como PDF. Estos últimos son los que ofrecen mayor dificultad para ser marcados.

Los textos que las y los estudiantes deben leer durante el primer año de la carrera de Psicología son diversos: fichas de cátedra, capítulos de manuales, libros introductorios, textos clásicos de la historia de la Filosofía, entrevistas, leyes, capítulos de libros, etc. Nos encontramos con materiales pensados para enseñar un contenido (manuales, fichas de cátedra); textos de difusión (artículos de revistas y entrevistas) y materiales especializados dentro de un campo disciplinar (Filosofía, Psicología). También, se trata de textos producidos en contextos históricos, sociales y culturales heterogéneos. El texto más antiguo fue escrito en 1641 y el más nuevo en 2021.

Observamos que el material de lectura con que las y los estudiantes se encuentran en el primer cuatrimestre es muy diverso y supone distintas capacidades para ser leído. Hay textos pensados para este grupo de estudiantes y consideramos que pueden resultar más sencillos. La variedad de textos también se ve en los formatos, como dijimos, algunos requieren capacidades específicas para ser intervenidos y otros pueden serlo fácilmente.

Pasaremos a analizar las preferencias de las y los estudiantes respecto a los soportes de lectura, tomando la pregunta de la encuesta y de las entrevistas referidas a qué soporte de textos prefieren leer.

Con relación a la encuesta del Trayecto Introdutorio (Cuadro 12) las y los estudiantes encuestados prefirieron las fotocopias (88%) y libros en papel (81%); en tercer lugar, eligieron leer en computadora (17%). Aquí se observa una gran preferencia por el

soporte papel. Además, en general quienes eligieron los soportes digitales (computadora, Tablet, teléfono) también eligieron alguno en papel (fotocopias o libros). Sólo 8 estudiantes (5%) eligieron únicamente formas digitales.

*Cuadro 12. Frecuencia y porcentaje de respuesta a la pregunta sobre qué soporte de texto prefieren leer. Encuesta a 158 estudiantes del Trayecto Introductorio. 2022*

Soporte de preferencia	Cantidad de estudiantes	Porcentaje sobre el total
Fotocopias	139	87,97%
Libros	129	81,65%
Computadora	27	17,09%
Teléfono	19	12,03%
Tablet	4	2,53%
Total encuestados/as	158	100%

La segunda pregunta sobre este tema en la encuesta fue: “¿Ante qué situaciones priorizas leer de forma digital?” El 70% respondió que lo hacían cuando no conseguían el material en soporte físico. El 20% lo prefiere para lecturas vinculadas al entretenimiento. Solo un 10% respondió que elegía leer en estos soportes con el objetivo de estudiar.

Esta segunda pregunta confirma que la lectura en soporte digital no forma parte de las preferencias de la mayoría de las y los estudiantes. Las respuestas obtenidas en las entrevistas confirman esta predilección observada en la encuesta. En las entrevistas, 5 de los 9 estudiantes mostraron preferencia por leer los textos indicados en fotocopias. Las ventajas que señalaron para leer en este soporte fueron: que les permitía lograr mayor concentración, que podían subrayar los textos, que podían estudiar en cualquier lugar. Además, las consideraron menos dañinas para la vista que la lectura en soportes digitales.

Por otra parte, quienes valoraron la práctica de la lectura en soporte digital destacaron como ventaja el aspecto económico: tres estudiantes indicaron que recurren a

leer a través del celular porque no pueden acceder a las fotocopias. Dos señalaron como una ventaja intrínseca de la lectura en la computadora, la posibilidad de organizarse y no perder tiempo en sacar fotocopias. El soporte digital se valora por práctico y económico.

Observamos que los y las estudiantes que contaban con mayor experiencia en estudios superiores identificaron distintas situaciones en las que uno u otro soporte podía resultarles útil y recurrir a ambos. Agustín, por ejemplo, señaló ventajas de ambos soportes:

Yo soy muy pragmático: si capaz tengo la bibliografía en la computadora la leo, pero hay textos que capaz sí conviene tenerlos en papel porque es otra cosa. Sinceramente es distinto. Te manejas desde otro lado al ser físico y al escuchar el ruidito del papel. Es otra cosa, pero también tené en cuenta que son caras las fotocopias y es mucho el contenido. A veces selecciono cuales me conviene tener físicamente y cuando es un texto de 15 páginas, lo tengo virtual. Yo me hallo en las dos formas, pero sí noto que son diferentes a la hora de llevar adelante la lectura. Lo bueno que tiene la virtualidad es que queda todo en una nube, entonces vas y lo buscás. Sabés que está ahí. No se te arruga, no se te mancha, pero el otro día salí de cursar y tenía el físico y me tiré en el solcito a leer, y creo que si no lo tenía físicamente no lo iba a leer. En el celular me iba a dar mucha fiaca estar leyendo. Son cosas sencillas, pero te dan otras ganas de leer. (Entrevista a Agustín, estudiante avanzado de la carrera Lic. en Deporte y Actividad Física, 10/05/2022)

Este fragmento de entrevista ejemplifica que las preferencias respecto a soportes de lectura pueden ser múltiples y entremezclarse. En la situación de entrevista, pueden ser presentados por el entrevistado como el resultado de decisiones estratégicas que tienen que ver con el momento, la situación, el sentido de ciertos textos y las condiciones de acceso a los mismos.

Por otra parte, la explicación de que los textos impresos permiten leer de forma más cómoda en variados espacios y posiciones se repitió en tres entrevistas a estudiantes. Una estudiante se refirió a la posibilidad de leer las fotocopias en una diversidad de situaciones como algo propio de su hábito de estudio:

Porque el celu es un garrón. Podés ver un mail, pero en el caso de esta carrera que es 85% lectura es muy difícil por el celular. Eso entra en la dificultad, ¿no? Pero tiene que ver con la tecnología. Yo soy media reacia a la tecnología, soy más del libro, del papel, de lo tangible. Yo me siento medio presa en la computadora, en el sentido de, yo, ponele, para leer un libreto – que son 500 o 600 hojas –, terminaba hasta patas para arriba en el piso. Entonces, en la compu, es ahí tengo que estar sentada de una determinada manera. (Entrevista a Ángela, Profesora de teatro, 12/04/2022)

Las fotocopias y los libros son, para los y las estudiantes entrevistados, soportes que permiten movimiento y una disposición corporal variable. Perciben que la lectura en computadora o por celular requiere una disposición corporal estática. Algunos autores reconocen esta limitación en el formato digital principalmente en la PC:

Esta libertad de movimiento que habilitó el libro portátil se ha visto reducida con la lectura en la pantalla de la computadora de escritorio. Como sostienen distintos investigadores, la PC de escritorio nos ha retrotraído al *scriptorium* medieval, que implicaba tener ocupadas ambas manos, el texto expuesto en formato vertical y obligaba a permanecer sentados con la espalda rígida (Albarelo, 2019, p. 52)

En otros casos, la rigidez que caracteriza a la lectura por computadora es interpretada como un rasgo que vincula la lectura al estudio. Abril, una estudiante que recientemente terminó el nivel secundario, considera que cuando lee en soporte físico (libros, fotocopias) puede trasladar los textos a cualquier lado y relaciona esta posibilidad con la lectura por placer. En cambio, prefiere leer en la computadora cuando se trata de una la lectura para el estudio. La posición fija del ordenador le ayuda a concentrarse:

Me pasa que lo disfruto más cuando es así novelas y eso, los que leo por placer me gusta más en físico. Los podés trasladar, te podés ir a la plaza a leer tranquilamente. Y es más poético el ambiente. Pero cuando los tengo que estudiar y eso, prefiero estar sentada en mi casa. Y más concentrada, sino me voy un poco. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Este cotejo indica que no es el soporte en sí mismo el que tiene ventajas o desventajas, sino el tipo de relación que las y los estudiantes establezcan con estos en el contexto de situaciones de lectura orientadas a distintos fines. Las características de cada soporte de lectura son valoradas como ventajas o desventajas en función de la asociación que hagan entre cada soporte y el sentido que atribuyen a los momentos de lectura.

En las observaciones hemos podido constatar el uso del celular como soporte de lectura. En las entrevistas, fue mencionado por tres estudiantes. Uno explicó que sabía cómo marcar los textos en ese soporte, en tanto las otras dos alumnas señalaron que tenían dificultades para estudiar de esta manera.

Me cuesta mucho la virtualidad. Los libros prefiero que sean en papel. Poder subrayarlos y eso. Hay veces que los tengo que leer desde el celular, porque es mucha plata, y me cuesta un montón. Yo lo separo por párrafos y leo cada uno y voy tomando apuntes. Pero se me complica por el celular, me re pierdo. (Entrevista a Jessica, estudiante con pausa de varios años en el estudio 27/05/2022)

No tenía para marcar, no sé ni cómo hice. Con lo digital me resultaba difícil, se me complicaba. No puedo comprar los textos. Justo hoy en el teórico me puse a pensar eso, que los voy a tener que leer por medio del celular, pero si quiero marcar algo cómo hago. (Entrevista a Kenia, estudiante con pausa de varios años en el estudio, 23/05/2022)

Ambas estudiantes comentaron que leían en el celular porque no tenían computadora y los textos fotocopiados les resultan muy caros para comprarlos. Kenia también manifestó una dificultad para saber qué texto tenía que fotocopiar. Los obstáculos para acceder al material, en particular los económicos, tienen incidencia en las situaciones de lectura y determinan también el tipo de soporte en el que se leerá para el estudio. Jessica es una estudiante que viaja de Roque Pérez semanalmente y explicó en la entrevista que incluso tiene dificultades económicas para cubrir el viaje. Preferiría leer en una computadora, e incluso solicitó una beca de la Universidad, pero al no haber accedido, lee los textos desde

su teléfono celular. Observamos que en el caso de Jessica el obstáculo no está en el soporte digital, sino en realizar la lectura a través del dispositivo móvil cuando no es esta su preferencia.

Las entrevistas con estas dos estudiantes nos muestran que, en las situaciones efectivas de lectura, las intenciones y preferencias de las y los estudiantes se encuentran atravesadas y tensionadas por las condiciones materiales, (en este caso, económicas, pero podríamos agregar de tiempo, de disposición de espacios, etc.)

En relación con las herramientas específicas para llevar adelante la lectura digital, algunos autores introducen el concepto “literacidad informática” (Cassany, 2006) para referirse a las habilidades específicas que necesitaría un lector o lectora para manejarse con estos soportes:

No solo el ojo y la mano cuando el lector se desplaza sobre la superficie del papel, como se reconoce en nuestra cultura letrada, sino que se necesitan también otras habilidades, todos los sentidos para leer otros códigos en pantallas, los cuales implican otro tipo de alfabetizaciones provenientes de la novedosa multimedial materializada en la combinación de los documentos hipertextuales (Gutiérrez y Anzola, 2015: 488)

Leer en el celular implicaría disponer de estas nuevas habilidades. Kenia y Jessica nos muestran en las entrevistas, la incomodidad que les representa leer en soportes digitales, al punto que señalan que aún no conocen plenamente cómo leer allí y que consideran que no marcar el texto les genera una desventaja en su lectura.

La percepción de desventajas o dificultades específicas relacionadas con la lectura en el celular se puede relacionar con las respuestas ofrecidas por los estudiantes encuestados en el Trayecto Introductorio de 2022, en la pregunta: “Si estudias en formato digital, ¿cómo señalas lo importante en el texto?” (Cuadro 13)

La opción con mayor frecuencia de respuestas es la de escribir ideas y aclaraciones. La opción que sigue es “no marco los textos”. La lectura en este soporte implica una dificultad para subrayar e intervenir textos, mientras que en relación con el soporte papel los y las estudiantes respondieron como práctica más frecuente la de subrayado de ideas

principales (Cuadro 14). Puestos a elegir, subrayar los textos les resulta una práctica preferible a la de transcribir las ideas principales, pero en el soporte digital muchos y muchas estudiantes no conocen cómo hacerlo. Sólo 41 estudiantes (menos de un tercio de los y las encuestados y encuestadas) respondieron que usan programas específicos para marcar los textos en soporte digital.

*Cuadro 13. Prácticas de lectura para el estudio en soporte digital. Encuesta aplicada en el Trayecto Introductorio a 158 estudiantes. Año 2022*

Práctica	Cantidad
Escribo ideas y aclaraciones	51
No marco los textos	49
Utilizo un programa para subrayar textos	41
Corto y pego en Word	33
Marco párrafos	17

En la comparación entre las prácticas de lectura que llevan a cabo en relación con cada tipo de soporte, destacamos la diversidad existente en el soporte digital, que parece dar lugar a múltiples operaciones y formas de apropiación. En el soporte en papel, 143 estudiantes respondieron que su práctica más frecuente era subrayar las ideas principales (véase el Cuadro 12); en el soporte digital, las tres opciones más elegidas se ubicaron entre las 41 y las 51 respuestas. Esto parece indicar que la lectura para el estudio, en soporte papel, estaría asociada a una práctica conocida (subrayar las ideas principales). Por otro lado, la lectura para el estudio en soporte digital daría lugar a una mayor diversidad de prácticas (transcribir ideas y aclaraciones en papel; no efectuar marcas en los textos; emplear un software específico que permita marcar los archivos PDF).

*Cuadro 14. Prácticas de lectura para el estudio en formato papel. Encuesta aplicada en el Trayecto Introductorio a 158 estudiantes. Año 2022*

Práctica formato papel	Cantidad
Subrayo ideas	143
Señalo párrafos	56

Escribo síntesis al margen	37
Escribo preguntas	33

En relación con el soporte papel, no solo vemos que la mayor frecuencia de respuestas tiene que ver con la práctica de subrayar las ideas principales, sino que las siguientes opciones son “señalo párrafos” (56 respuestas) y “escribo síntesis al margen” (37 respuestas). En general se trata de operaciones que indican formas de intervención física sobre el texto leído (subrayar, marcar, escribir). Esto podría confirmar que, en las representaciones de las y los estudiantes, la lectura para el estudio estaría asociada con distintas formas de intervenir y manipular el texto, y que estas operaciones de intervención estarían más limitadas en el caso de los soportes digitales, principalmente en el celular.

Por otra parte, para algunas y algunos estudiantes, la lectura en soporte digital podría permitir una forma de lectura expandida. En la encuesta, 33 estudiantes contestaron que cortan y pegan en un archivo de Word, a medida que leen para estudiar un texto en soporte digital. En este caso, la lectura se dispersa hacia otros textos. Chartier reconoce esta característica en la lectura digital cuando argumenta que esta lectura puede “ser abierta, expandida y relacional gracias a la multiplicación de los vínculos hipertextuales” (Chartier; 2010: 37). Para Chartier la lectura se expande porque se buscan datos en Internet sobre lo que se lee, aunque aquí vemos otra forma de expansión la producción de un nuevo texto, que se corresponde con “escribo ideas y aclaraciones” y “corto y pego en world”.

La práctica “escribir ideas y aclaraciones” la podemos equiparar a copiar lo principal en un cuaderno, en una hoja aparte, o en el resumen mientras se lee que mencionamos antes. Hemos visto esta práctica de forma reiterada en las observaciones de clase: leer en el celular y simultáneamente copiar en sus cuadernos. Fue mencionada también por tres de las y los estudiantes entrevistados. La reiteración en distintas evidencias obtenidas en esta investigación nos indica que esta es una práctica habitual.

Veamos cómo describen esta práctica de lectura dos estudiantes con diversa trayectoria académica:

Pero sí me manejo bastante con lo virtual, porque a veces no me alcanza para comprar las copias, pero prefiero siempre la fotocopia. Poder marcar e ir escribiendo

con lápiz al lado alguna consulta o algo que por ahí me surge. Pero en el caso que lo tenga que leer virtualmente, lo voy haciendo con tranquilidad e ir volcando algunas cuestiones a la hoja, tratando de explicar lo que dice el texto (Entrevista a Rodrigo estudiante con pausa de varios años en el estudio, 24/05/2022)

No marco los textos en formato digital, eso es un pro que tiene el papel: que podés hacer los resúmenes ahí mismo y tenes más facilidad. Por ahí llegás a tardar menos tiempo, ¿viste? Simplemente subrayando ahí, manualmente, y escribiendo. No tengo el resumen. Leo lo que esta subrayado y listo. Que, si bien está bueno, siento que ya me fui acostumbrando y siento que me queda más volviendo a escribir y releendo lo mío. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

En estos fragmentos de entrevista podemos ver que las preferencias de la y el estudiante no se concretan en el soporte de lectura. Ambos señalaron que veían ventajas en leer y subrayar, lo que requeriría de disponer del texto en soporte papel, y sin embargo debieron optar por leer en soporte digital.

En el Trayecto Introductorio y en las dos clases del primer cuatrimestre en las que se dedicó tiempo a la lectura hemos podido ver esta práctica (Observación de Clases del Trayecto Introductorio, 15 y 22 febrero; Psicología 1, 22 de junio y de Introducción a la Filosofía, 3 de junio). Incluso en algunos casos se trató de una práctica realizada entre dos estudiantes de manera conjunta: ambos leían en el celular y señalaban qué anotar.

Podría pensarse que esta práctica (leer en el celular y escribir apuntes y notas en un cuaderno u otro soporte en papel) implica una instancia de producción por parte del estudiante, y en ese sentido se trataría de una práctica que exige un tipo de operación más compleja que la de subrayar un texto en soporte papel. Por otra parte, la complejidad de los textos propios de una materia universitaria podría requerir más de una lectura, ya que es difícil considerar que en la primera se pueda entender y anotar lo principal. En ese sentido, un texto subrayado permitiría volver a revisar en profundidad los párrafos o ideas indicadas en la primera lectura.

Por otra parte, la lectura en celulares no permite visualizar grandes extensiones del texto. En la pantalla del celular el texto se fragmenta y el estudiante va realizando una

conclusión de ese pequeño fragmento que lee, como mencionaba el de la entrevista. En el digital es mucho más difícil acceder a cierta información global del texto que en el soporte papel (su extensión total, su estructura, elementos del paratexto<sup>14</sup>, etc.) Esto puede conducir a que la lectura efectuada en la pantalla se realice sin esos otros elementos de contextualización que permitirían orientar y enmarcar la interpretación.

En las clases en donde se dio espacio para la lectura en grupos pudo observarse cuántos y cuántas estudiantes leen a través del celular. Reponemos los números de dos clases, mostrando la relación entre fotocopias y texto en el celular: 7 estudiantes leían en el celular, 29 en fotocopias, 3 no poseían el material (15/02/2022, primera clase del Trayecto Introdutorio a la mañana); 4 leían en el celular, 23 en fotocopias y 2 no tenían el material (14/03/2022, última clase del Trayecto Introdutorio a la tarde).

En las clases registradas del primer cuatrimestre hubo un aumento significativo en quienes leyeron en el celular. En la clase de Introducción a la Filosofía (29/04/2022) 14 leían en el celular, 13 llevaron fotocopias y 8 no llevaron el material de estudio. En la clase de Psicología 1 (04/05/2022) 20 estudiantes leían en el celular, 15 a través de fotocopias y 8 no llevaron el material de estudio. Observamos que a diferencia de lo que sucedía en el Trayecto Introdutorio son más las y los estudiantes que usaban el celular que aquellas y aquellos que llevaron las fotocopias. Es baja la proporción de estudiantes que no poseían el material de estudio (menos de un 25%) pero aumentó de forma significativa con respecto a las clases del Trayecto Introdutorio, en donde habían sido alrededor del 10% quienes no llevaron el material.

En conexión con las dificultades señaladas por las y los estudiantes para subrayar en el celular, no se observaron textos en los celulares marcados. Otro dato registrado en las dos clases del primer cuatrimestre es que quienes leyeron a través del celular no participaron en la puesta en común.

En las ventajas que las y los estudiantes le reconocieron al formato digital diferencian entre celular y computadora, sólo un estudiante con un importante recorrido en educación superior eligió el celular como dispositivo para leer y una estudiante recién egresada del

---

<sup>14</sup> El termino designa al conjunto de los elementos que acompañan al texto principal de una obra, como pueden ser el título, subtítulos, prefacio, índice de materias, etc.

secundario eligió la computadora. Revisemos en primera instancia las ventajas de leer en el dispositivo móvil:

Sí, por suerte encontré algunas aplicaciones que te permiten poner notas al costado, colores, y está bueno porque te equivocás y podés borrar, jugás un poco con eso. Hay bastantes. Yo leo y marco en el tren. La que uso se llama *Pdf element*. Lo voy guardando con el nombre de las materias, teórico y práctico. A mí me hizo el hábito la planificación semanal de qué texto tengo que leer. Eso me ayudó mucho, porque si no a veces leía algo que no iba en el programa. Pasaban dos semanas y no lo veíamos<sup>15</sup>. Planificar y eso me ayudó mucho. (Entrevista a Agustín, estudiante avanzado de la carrera Lic. En Deporte y Actividad Física, 10/05/2022)

Este estudiante se refiere a las posibilidades de intervenir textos que ofrece el celular. Mostró cómo utiliza un sistema para marcar con distintos colores, según los temas que aparecen en el texto. Esta ventaja también estaría en las fotocopias, pero él señala que de esta manera puede leer y señalar en el tren y esto con las fotocopias puede ser más complejo. Además, en el celular se puede marcar y eliminar lo marcado, en un papel no.

La otra ventaja que le encuentra a este dispositivo deviene de que tiene computadora y los textos los organiza allí. Esto le ayuda en la planificación, poder tener carpetas por materias: “lo guardo en el drive y después lo guardo en la computadora por si pasa algo”. Si bien la organización en el drive puede darse también con un celular, este estudiante prefiere la computadora, ya que guardar textos en el celular es difícil porque la memoria es mucho más limitada.

La segunda estudiante también se refiere a la posibilidad de organización en este soporte:

Y leo generalmente de una computadora – tengo esa posibilidad – y no tanto en papel porque gasto más tiempo en ir a fotocopiarlo y demás. Lo leo todo en digital, que eso

---

<sup>15</sup> El estudiante se refiere al sistema de burbujas que explicamos en el capítulo 2. En Psicología 1 no todos los textos los veían en las clases presenciales, sino que algunos se indicaban como lectura para las semanas de actividad no presencial.

también está bueno tenerlo todo digitalizado, todo el programa directamente. Eso te sirve un montón. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Abril enfatiza que le resulta práctico del formato digital la posibilidad de tener los materiales de lectura directamente en el aula virtual. No hay un tiempo de demora en buscar textos en la fotocopidora o conocer qué es lo que debe comprarse. Los textos están y el tiempo de estudio es tiempo de lectura. La estudiante señala la ventaja de tener el programa completo y todos los textos de la materia y a partir de ello ordenarse para la lectura. Este formato le ayuda a organizarse.

El formato virtual es práctico y económico, según refieren los y las estudiantes. Esta practicidad también puede verse en las clases: el estudiante con sólo llevar el celular y saber entrar al espacio virtual tiene acceso al texto y esto genera que un amplio porcentaje de estudiantes tenga acceso al material en la clase.

Una de las docentes entrevistadas manifestó una gran preocupación por la lectura a través de los celulares. Reconociendo las ventajas prácticas que las y los estudiantes señalan, pero alertando de la posibilidad de que genere mayores dificultades de comprensión:

Y después teniendo en cuenta la cuestión histórica a mí algo que me preocupa es el acceso al material, hoy en día lo pueden tener en el celular y eso hace que no lo tengan en papel. Siempre fueron caras las fotocopias, pero la sacábamos igual porque no había otra manera de leer, no sé, te la prestaban, te las pasaban, las conseguías, pero como no había otra manera la fotocopia estaba. Hoy no está. Y no sólo no está, sino que en muchos casos no hay computadoras ni tablet y terminan leyendo del celular y eso es imposible. No sé, yo tengo mucha lectura académica encima y no puedo leer un texto del celular. Leo un montón de la computadora, tengo una computadora muy chiquita que no es lo más cómodo del mundo, lo leo igual, o sea, me adapto a los distintos tipos de dispositivos, pero el celular es muy complejo y tenemos muchos estudiantes que sólo tienen el texto en el celular (Entrevista a Natalia, docente del Trayecto Introductorio y de Psicología 1. 15/03/2022)

En las palabras de esta docente podemos ver que la preocupación no es por la lectura en formato digital, sino específicamente por la complejidad de leer a través del celular y las habilidades específicas que se requieren. El análisis que hace se puede corroborar con las entrevistas, dado que el único que mencionó la lectura a través del celular fue un estudiante con un amplio recorrido en educación superior. Es posible que se pueda leer académicamente en un celular, pero no es sencillo, se necesitan variadas herramientas para poder hacerlo. Incluso el estudiante que lo eligió informó que fotocopia los textos principales y que también lee en la computadora. El celular no es el único formato que utiliza.

En los resultados compartidos podemos ver que existe un aumento de la lectura en el celular (en las clases del primer cuatrimestre respecto a las clases del Trayecto Introdutorio). Los y las estudiantes leen en el celular y en la computadora, aunque en términos de preferencias eligen la fotocopia por encima de estas tecnologías. Con relación a lo expuesto haremos un breve análisis de aspectos positivos y negativos de este soporte según las representaciones reconstruidas de docentes y estudiantes.

Las y los estudiantes se refieren a la lectura en el formato virtual como económica y práctica. Ayuda a organizar el material de estudio e implica reducido esfuerzo de tiempo y dinero.

La lectura en los celulares facilita el acceso a los textos, dado que las y los entrevistados mencionaron que las fotocopias les resultaban caras y era difícil acceder a ellas. Aquí podría pensarse que las representaciones predominantes sobre la lectura en la Universidad invisibilizan los costos que acarrea el acceso a los textos a través de medios digitales (el costo de los equipos, ya sean teléfonos celulares o computadoras, la conexión a Internet, la disponibilidad de datos en el caso de los celulares).

En los resultados se observó que, aunque la totalidad de las y los estudiantes tienen acceso a leer en celular, no siempre tienen acceso a una computadora, y este formato permite mayor organización y posibilidad de intervención de los textos. Algunas estudiantes entrevistadas manifestaron dificultades para modificar los textos en el celular, y en las observaciones y la encuesta analizamos que la práctica de intervención del texto en dicho dispositivo es menos frecuente.

Se visualiza que los y las estudiantes, ante la imposibilidad de subrayar en el celular,

realizan apuntes mientras leen, lo que puede ocasionar que tomen estos apuntes como resúmenes, o bien que, para revisar el texto, necesiten leerlo nuevamente por completo. Un aspecto positivo de la práctica es que ayuda a que se reflexione mientras se lee. La mayor dificultad señalada al soporte del celular por estudiantes y docentes puede solucionarse ya que existen programas para subrayar y algunos estudiantes los utilizan.

Por último, de la comparación entre las teorías revisadas en torno a las características de la lectura digital señalamos que en las entrevistas y observaciones no se encontró la práctica de lectura extensiva (Viñao Frago: 2005): leer buscando información en Internet en múltiples lugares no fue una práctica usada por las y los estudiantes, y tampoco se observó en las clases. Sólo dos estudiantes mencionaron que utilizaban videos para estudiar y se trató de videos proporcionados por las cátedras. Sin embargo, algunos estudiantes mencionaron que preferían no leer en el celular para no distraerse, y esto es similar a las características de la lectura extensiva.

## **Conclusiones**

A lo largo de este capítulo presentamos las prácticas de lectura de las y los estudiantes (analizamos principalmente la lectura individual y colectiva), los soportes que prefieren para estudiar y las representaciones de las y los docentes sobre estas prácticas y preferencias de soportes.

Al analizar las maneras de leer de las y los estudiantes, vimos que predomina la lectura individual. Los momentos de leer en conjunto en voz alta son escasos. En los grupos de estudio durante las clases nos encontramos con que las y los estudiantes leían en silencio y solo en momentos puntuales leían un párrafo en voz alta o alguien señalaba alguna idea y el resto la revisaba. Nos encontramos con que los grupos que leían en voz alta y trabajaban conjuntamente en todo el momento de estudio estaban conducidos por estudiantes de mayor edad.

En dos entrevistas encontramos que las y los estudiantes manifestaron dificultades para leer en voz alta. Luciano (docente del Trayecto Introductorio) consideró que hay inconvenientes y que en las clases no quieren realizar este tipo de lectura. Esta

representación (compartida por docentes y estudiantes) puede explicar por qué esta práctica no es común en las clases.

Con relación a la lectura en voz alta también encontramos que cuando aparece no está asociada a un momento de interpretación compartida de un texto. Las y los estudiantes no llevan a cabo la práctica de leer algún fragmento e interpretarlo. Algunas docentes del Trayecto Introductorio y la docente de Psicología 1 utilizaron la lectura en voz alta dentro de las explicaciones en las clases. Pero en estos momentos tampoco encontramos alguna discusión sobre un fragmento, ni registramos preguntas de las y los estudiantes sobre cómo se estaba interpretando ese texto.

El predominio de ciertas prácticas de lectura nos permite inferir que muchas y muchos estudiantes entienden que comprender el texto es entender linealmente lo que la o el autor expresa. Las siguientes prácticas nos permitieron llegar a esa conclusión: leer varias veces un texto para entenderlo, resumir un texto mientras se lee, buscar las palabras desconocidas. Esta última práctica puede relacionarse con esta concepción porque liga la lectura a una comprensión del texto palabra por palabra. Además, en la reconstrucción que hicimos de las prácticas de estudio, nos encontramos con que las y los alumnos no tienen la costumbre de leer poniendo en relación el texto con otros materiales (por ejemplo, los apuntes de las clases en las que se trabajó el mismo contenido). Sólo dos estudiantes en las entrevistas mencionaron que habían utilizado los apuntes para estudiar (personas que contaban con experiencias previas en educación superior).

Muchas y muchos estudiantes leen el texto considerando que toda la información relevante para estudiar está contenida allí. Aunque observamos que las y los docentes recomendaron leer ubicando los textos en el programa y revisando quiénes son las y los autores; es decir, durante las clases hicieron énfasis en que no se entiende el texto solo, y las y los estudiantes recordaron estas recomendaciones de lectura en las entrevistas. Este sería un aspecto en donde podemos ver un desacuerdo entre las representaciones de lectura de las y los estudiantes y sus prácticas. Para los y las estudiantes es importante leer los textos en relación con el programa, pero cuando contaron cómo estudiaron para el trayecto introductorio ninguno mencionó que realizaba esta práctica.

Encontramos que es frecuente que las y los estudiantes realicen resúmenes mientras leen los textos. Esta práctica apareció en la encuesta, en entrevistas y se observó

en las clases. Además, dos docentes reconocieron esta práctica de estudio y manifestaron una preocupación por ella. Según las docentes, copiar las ideas principales de un texto mientras se lo lee por primera vez puede perjudicar la comprensión de los textos de Psicología, dado que estos textos no son lineales, presentan ideas para luego ponerlas en discusión. Son textos recursivos según Becher (2001), enuncian ideas que luego serán refutadas y esto no se observa hasta no leer el texto completo. La mayor preocupación de las docentes es que las y los estudiantes no releen el texto completo, por tener hecho un resumen.

La práctica de resumir un texto mientras se lo lee por primera vez podría deberse al desconocimiento de herramientas que permitan marcar textos en formatos digitales, principalmente en el celular, por parte de muchas y muchos estudiantes. Según analizamos en el apartado referido a los soportes de lectura, las y los alumnos priorizan la práctica de subrayar textos cuando leen en fotocopias, pero ésta disminuye en los formatos virtuales; además, cuando observamos la lectura en las clases no vimos estudiantes intervenir los textos al leer en el celular.

Analizamos que las y los estudiantes no marcan los textos en el celular por desconocimiento sobre cómo hacerlo: en las entrevistas tres estudiantes manifestaron que van realizando apuntes mientras leen porque no conocen cómo intervenir los textos en este formato. Esta dificultad aparece como una preocupación para las y los estudiantes, y según los y las docentes puede conducir a prácticas de lectura que obstruyan la comprensión de los textos. Este problema no se asocia solo con el soporte, sino con una falta de herramientas de alfabetización digital (Gutiérrez y Anzola, 2015). Las y los estudiantes leen en soporte digital con un repertorio limitado de conocimientos para leer allí.

Nos encontramos además con que leer en el celular aparece principalmente vinculado a cuestiones económicas: no tener computadora y no poder fotocopiar los textos. Sólo un estudiante con amplio recorrido en educación superior manifestó elegir leer en este soporte.

Otro aspecto de importancia para señalar con relación a los soportes de lectura es que a lo largo de nuestro trabajo de campo notamos en las clases un aumento de la lectura a través de los celulares. En los encuentros del primer cuatrimestre hubo más estudiantes leyendo en el celular que en las clases del Trayecto Introductorio. Al poner en relación

entrevistas y encuestas concluimos que, aunque los y las estudiantes prefieren leer en fotocopias y libros, leen en el celular por el acceso rápido y económico a los textos. La principal ventaja que le encuentran al formato digital es la cuestión económica y sólo estudiantes con trayectoria en educación superior manifestaron una capacidad de elegir qué textos imprimir ante esta dificultad.

## **Capítulo 4. Representaciones acerca de la lectura disciplinar**

En este capítulo respondemos a una de las preguntas de nuestro diseño de investigación: ¿qué representaciones construyen los y las ingresantes de Psicología acerca de cómo se lee en esta disciplina? Nos centraremos en dos dimensiones de las representaciones de lectura. Las representaciones de los textos de la disciplina, las demás materias que se cursan en primer año y sobre cómo se lee en Psicología. El segundo aspecto que trabajamos en el capítulo son las representaciones de los y las estudiantes sobre la lectura.

Respecto al primer punto analizamos discursos y características de los textos del Trayecto Introductorio y una selección de los del primer cuatrimestre (los textos analizados fueron los vistos en las clases observadas y los que los y las estudiantes mencionaron en la entrevistas), las ideas de docentes y estudiantes respecto a los textos y al discurso disciplinar que encontramos en las entrevistas, y las menciones a las características de los textos que encontramos en las clases observadas: Trayecto Introductorio (15, 16, 22, 23 de febrero, 14 y 15 de marzo de 2022), Psicología 1 (4 de mayo y 22 de junio de 2022), Introducción a la Filosofía (15 de abril y 27 de mayo de 2022) y Biología Humana (13 de mayo y 16 de junio de 2022).

En relación con el segundo eje tomamos las encuestas iniciales, las entrevistas a los y las estudiantes y los comentarios que registramos en las observaciones de clases sobre el interés por la lectura.

### **Representaciones de la lectura en Psicología**

En este apartado analizaremos las representaciones de estudiantes y docentes acerca de cómo se lee en Psicología. Examinaremos primero representaciones en relación con textos del Trayecto Introductorio, después de Psicología 1 y posteriormente las representaciones acerca de cómo se lee en la disciplina en general.

Revisaremos la mirada de los y las estudiantes acerca de los temas que se dieron

en el Trayecto Introdutorio y sus intereses respecto a lo estudiado. En las entrevistas les preguntamos a 9 estudiantes qué les había gustado en términos de temas y textos del Trayecto Introdutorio y luego hicimos preguntas específicas sobre los textos leídos. En esta primera pregunta los y las estudiantes manifestaron su opinión sobre el Trayecto Introdutorio en general y sobre por qué se habían dado determinados contenidos. Observamos que las respuestas fueron heterogéneas con relación a cómo los y las estudiantes se apropiaron de los temas dados. Dos estudiantes con trayectorias diversas realizaron un comentario que engloba todos los temas dados:

me gustó lo que hablamos sobre las instituciones, sobre el estatuto y eso fue combinado con la perspectiva de género de cómo las instituciones van moldeando la cultura en sí, y creo que lo más interesante fue repensar qué es la salud mental cómo se visualiza hoy en día, cómo las instituciones, por más que esté el marco regulatorio, por más que estén las leyes hacerlas cumplir es muy complejo y me acuerdo que ahí habíamos entrelazado con que hay profesionales que tienen otro paradigma que se ubican desde el otro lado y eso también tensiona con las leyes. Justamente con esto que hablamos a lo primero de al servicio de quién nos profesionalizamos y cómo vamos a actuar el día de mañana y creo que ese fue el disparador o más clave a la hora de pensar el Trayecto Introdutorio. (Entrevista a Agustín, estudiante avanzado de la carrera Lic. en Deporte y Actividad Física, 10/05/2022)

Otra estudiante que enunció una mirada global de lo visto en el ingreso fue Abril, estudiante que terminó el secundario en el año 2021:

El tema de la cronología de los contenidos. Porque el primero fue como se creó la carrera, y después nos fue como involucrando a cada uno. A las mujeres, a los hombres. Al ser pública también hace que integre también a otro tipo de personas, que fueron relegadas en la sociedad, eso me gustó, cómo se fue incluyendo a cada grupo (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Abril construyó una mirada acerca de las razones para la selección de los contenidos del Trayecto Introductorio algo más acotada que la que elaboró Agustín. Abril retoma un aspecto de importancia para el curso que es la mirada histórica de la disciplina (tema que se aborda en la unidad 1: Aguinaga, Colanzi, Palacios, 2022: 11), pero no visualiza la dimensión del ejercicio profesional que incluye Agustín (tema de la unidad 3: Aguinaga, Colanzi, Palacios, 2022: 12).

Otros y otras estudiantes sólo recuerdan que se trabajó el tema “género”. La perspectiva de género es desarrollada en toda la unidad 2 (Aguinaga, Colanzi, Palacios, 2022: 11). Se analiza con relación a cómo deben actuar los profesionales de la salud para garantizar derechos.

Kenia (una estudiante que terminó el secundario hace varios años y no estudió durante la pandemia) realiza el siguiente análisis:

Lo que fue lo de la perspectiva de género, todo lo que vimos de género, me pareció muy interesante. Ahí vi, nos mostraron cómo en las propagandas mensajes subliminales, cosas que no me daba cuenta hasta que nos lo explicaron de esa manera. Con respecto a la mujer, las etiquetas que tenemos, eso me llamó mucho la atención. (Entrevista a Kenia, estudiante con pausa de varios años en el estudio, 23/05/2022)

Kenia menciona un texto de Blas Radi (2020), que analiza la aplicación de la ley de identidad de género (26.743) en el ámbito de la salud. Y comenta que fue lo que más le llamó la atención vinculado con aspectos por fuera de la Facultad. Señala que a partir de este contenido puede ver las publicidades de otra manera. Rodrigo, estudiante con un breve paso por la educación superior, realiza una comparación con la otra carrera que estudió:

La explicación de la carrera, eso fue lo que más me entusiasmó, lo que vamos a ver. Porque tranquilamente podían haber puesto: Matemática, fisicoquímica como hacen en algunos lados y alguna materia más como lengua. Pero no, acá se centró en ver la carrera. También alguna que otra cuestión que charlábamos en clase como la cuestión del género que si bien, yo sé que cada uno se identifica con lo que quiere,

no sabía la explicación (Entrevista a Rodrigo estudiante con pausa de varios años en el estudio, 24/05/2022)

Rodrigo se refiere a un eje central del Trayecto Introdutorio: “Reconocer las características del campo disciplinar y profesional de la Psicología y sus diversos ámbitos de intervención” (Aguinaga, Colanzi, Palacios, 2022: 6). Además del reconocimiento de que éste fue uno de los objetivos del Trayecto, le pareció motivador e interesante en comparación con su otra experiencia de ingreso.

Según observamos en las entrevistas, estos cuatro estudiantes, más allá de sus trayectorias educativas, recuerdan que se trabajó la temática de género. Abril y Agustín realizan un análisis que relaciona diferentes contenidos vistos. Rodrigo lo vincula con la identidad profesional que, como mencionamos, fue uno de los objetivos.

A continuación, revisaremos los textos que se trabajaron en el Trayecto Introdutorio para vincularlos con los relatos que hicieron los y las estudiantes en las entrevistas y en las observaciones de clases.

El primer texto que se leyó en el 2022 fue *Procesos de construcción de la identidad profesional de psicólogos/as: aspectos históricos en perspectiva de género* de Colanzi, Sanfelippo y Dagfal (2021). En este texto se aborda la historia de la disciplina Psicología en la Universidad Nacional de La Plata durante la última dictadura militar. El artículo, escrito especialmente para el Trayecto Introdutorio proviene de una tesis de posgrado.

Este texto aparece mencionado por tres de los nueve estudiantes entrevistados y entrevistadas como puede verse en las siguientes citas:

Creo que el primero que habíamos leído (ya no me acuerdo cuál era) se me había hecho no sé si complejo pero pesado, era el primer texto que leíamos y fue como mucha información de golpe. Me parece complejo por las palabras; se usan palabras académicas, complejas, distintas a lo que venía usando. Capaz en el secundario no se da mucho eso. (Valentina, egresada reciente del secundario, 29/04/2022)

(Ante la pregunta por este primer texto) lo sentía ameno, pero capaz por el bagaje

que venía teniendo previamente, capaz que eso me ayudó a comprender los textos y capaz también cuando venías a la clase se lo bajaba un poco más al llano y eso hacía muy comprensible los textos. (Entrevista a Agustín, estudiante avanzado de la carrera Lic. En deporte y actividad física, 10/05/2022)

El recuerdo de Valentina coincide con los comentarios de los y las estudiantes en la primera clase del Trayecto Introdutorio. Reproducimos algunos comentarios cuando se les preguntó “¿Cómo les resultó la lectura del texto?”

- Me costó un montón, no me gusta leer. Lo leí en varios días, buscaba lo que no entendía en el diccionario.
- Lo leí varias veces.
- La lectura me pareció muy interesante, pero necesité buscar muchas cosas del contexto histórico para entender.
- Me cuesta mucho leer, cuando sentía que cambiaba mucho de tema volvía atrás para entender el hilo del texto.

(Observación de clases del Trayecto Introdutorio, 16/02/2022. Docente Romina)

La docente, a través de la pregunta, habilitó impresiones sobre las dificultades del texto. Son alrededor de 40 estudiantes y quienes marcan alguna dificultad con el texto son 5. Luego de estos comentarios la docente comenta: “No es un texto fácil. Es un texto creado para ustedes, pero no es sencillo. El texto tiene conceptos como affidamento que hasta yo tuve que buscar para entender qué era” (Romina, Observación de Clases 16/02/2022) Con este comentario la docente reconoce las dificultades de los y las estudiantes, es un texto que puede resultar complejo de leer.

En la otra comisión que observamos en dónde se trabajó este texto no se les preguntó de forma concreta por cómo les resultó la lectura, y los y las estudiantes no manifestaron una dificultad específica. Realizaron preguntas por conceptos y palabras que no entendían (Observación de clases del Trayecto 15/02/2022, Docente Natalia)

En relación con este texto, los comentarios que recogimos de los estudiantes y la docente coincidieron en que la dificultad del texto proviene del uso de términos

desconocidos. Se observa que la docente con su comentario reconoce esta dificultad. También da una recomendación de lectura al indicar que busquen en el diccionario las palabras que no conocen.

Se trata de un artículo escrito para el ingreso cuyo formato contiene el propio protocolo de lectura: tiene preguntas guía, sugerencias de lectura, brinda ejemplos de documentales para profundizar temas y tiene un glosario de términos específicos. Es un texto que podría enmarcarse en la Historia como disciplina y que ha sido escrito desde la perspectiva de género. Se enumeran gran cantidad de hechos históricos y leyes y en la conclusión se retoman las ideas principales del texto.

Hay un intento en el texto por explicar el lenguaje específico, pero aparecen conceptos sin explicación, como “psicotecnia”, “positivismo” y el concepto nombrado por la docente (*affidamento*). El lenguaje que los y las autores y autoras consideran que los y las estudiantes tienen que conocer está especificado en el glosario.

El texto al que nos referimos explica hechos históricos y posiciones políticas en las citas y en las referencias que se utilizan para incluir información externa. Las citas se utilizan para reforzar una postura con una autoridad en la disciplina, lo que recuerda la apreciación de Becher: “citar a personas famosas como para sugerir que tenemos buenos referentes intelectuales” (Becher, 2001: 120). Este uso no es fácil de reconocer para los y las estudiantes, dado que en general no conocen esos referentes de la disciplina. Las citas también se utilizan para dar definiciones y para reafirmar ideas, sin embargo, este uso de las citas no fue advertido por los y las estudiantes. En las clases sólo se mencionó quiénes eran los autores y autoras.

El segundo texto que se leyó en el Trayecto Introductorio fue *No es un cuerpo equivocado* Radi (2020) se trata de una entrevista a Blas Radi. En el propio texto de la entrevista se señala que se trata de un investigador, activista e integrante del Observatorio de Género en la Justicia de la Ciudad de Buenos Aires y docente en la Universidad de Buenos Aires en la carrera de Filosofía.

El texto fue escrito en el 2020, a partir de la negación de brindarle un tratamiento médico hormonal a un joven trans. Fue la lectura principal de la segunda clase, pero no fue la única, ya que se lo vinculó con el cuadernillo *Políticas de Género y Feminismos en la UNLP* de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP (2021).

El texto de Radi (2020) fue muy citado en las entrevistas, no por el nombre del entrevistado sino por la temática y por el tipo de texto:

De temas el único que me quedó bastante, no me acuerdo el nombre, es esta entrevista del hospital de niños, las hormonas, eso me quedó. Lo de un chico trans que contaba sobre un nene, de cómo la predisposición para la elección, hablaba de eso de los tratamientos para el cambio de género, de las dificultades, trabas, que le decían que tenía que ir al psicólogo. Y como que no te tendrían que decir esas cosas. No había un acompañamiento. Cosas que con el tiempo tendrían que ir cambiando. (Entrevista a Kenia, estudiante con pausa de varios años en el estudio, 23/05/2022).

En tres entrevistas más, se menciona que lo que más recuerdan del Trayecto Introductorio es la perspectiva de género. Se trata de una mención general, pero refiere a que la clase de mayor interés fue la clase sobre este texto. Esta clase fue la que tuvo más bibliografía indicada: dos textos de lectura obligatoria y dos complementarios. En las clases observadas se le dedicó algo más de una hora de trabajo (Observación de clases del Trayecto Introductorio 22 de febrero Docente Natalia y 23 de febrero docente Carla).

Este texto, aunque se trata de una entrevista, tiene una gran profundidad teórica. Los temas que se discuten en él son la Ley de identidad de Género (26.743) y el modelo de salud. Polemiza con los discursos biológicos sobre el cuerpo e incluye una crítica al rol de la psiquiatría. La entrevista tiene como supuestos el dispositivo de la sexualidad (idea tomada de la obra de Michel Foucault) y las teorías queer (siguiendo a Paul Preciado y Judith Butler). En la entrevista, Radi (2020) remite a ideas y teorías de autores y autoras que no son explicadas, como si se tratara de nociones conocidas por lectores y lectoras. Al contener estas referencias teóricas, se trata de un texto complejo. En las clases observadas no se abordaron los contenidos teóricos mencionados en el texto.

En la clase de la profesora Natalia (Observación de clases del Trayecto Introductorio 22 de febrero), a los y las estudiantes se les indicó una consigna de trabajo en grupos que proponía establecer relaciones entre la entrevista y la Ley de Identidad de Género (26.743). No se trabajó con el otro texto de lectura obligatoria (Prosecretaría de Derechos Humanos

de la UNLP: 2021).

En los grupos registramos un comentario sobre la dificultad que ofrece el texto y sobre la cantidad de textos para leer: “En este texto se usan palabras muy difíciles para decir cosas muy simples”. “Me re costó sentarme a leer todo”. (Observación de clases del Trayecto Introductorio 22 de febrero Docente Natalia)

En la comisión de Carla, la consigna que se trabajó fue la siguiente: ¿Cuáles son los derechos que se vulneran? ¿Cuáles son los elementos para garantizar estos derechos? (Observación de Clases del Trayecto introductorio; 23 de febrero docente Carla) En esta clase dos estudiantes manifestaron un gran asombro por las afirmaciones teóricas del texto acerca de que el sexo no es biológico. Las consignas dadas, los comentarios en las clases y el recuerdo de los y las estudiantes en las entrevistas nos reafirman el interés que generó la temática en los y las estudiantes.

En el último módulo del Trayecto Introductorio se incluyen como lecturas: *Estatuto*. Universidad Nacional de La Plata (2008); *Régimen de enseñanza y promoción*. Facultad de Psicología. (2019) *Plan de estudio del Profesorado en Psicología*. Facultad de Psicología (1984) y *Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología*. Facultad de Psicología (2012). En las clases presenciales del Trayecto Introductorio los docentes indicaron qué fragmentos debían leer los estudiantes de cada uno de los textos.

En las entrevistas los y las estudiantes no mencionan estas lecturas. En las dos clases observadas (observación de clases del Trayecto Introductorio, Docente Belén, 14/03/2022 y Docente Natalia, 15/03/2022) notamos que estos textos generaron poco interés en los y las estudiantes.

El *Estatuto* (Universidad Nacional de La Plata, 2008) fue leído y analizado en una dinámica de trabajo grupal, a partir de las preguntas: ¿De qué año es el estatuto? ¿Cuáles son las funciones de la Universidad? ¿Qué es el co-gobierno de la Universidad?

En relación con *Régimen de enseñanza y promoción* (Facultad de Psicología, 2012), el trabajo de lectura que se realizó en las clases consistió en presentar distintas situaciones de cursada, para responder utilizando este texto: ¿En qué casos a un estudiante le corresponde usar el Artículo 36? ¿Qué significa cursar una materia? Este texto se presentó en las clases como un material de consulta con el objetivo de determinar ante qué situaciones es importante consultar este reglamento.

Con relación a este tipo de materiales de lectura, una de las coordinadoras del Trayecto Introdutorio consideró que las leyes y textos que no tienen el formato académico típico son materiales con los cuales es difícil enseñar herramientas de lectura propias de la Universidad:

una de las observaciones que tengo, porque, además, yo ya lo escucho en los docentes y me queda más mi apreciación digo “bueno, demasiado documento, demasiada ley, con esto no se puede laburar” ¿hay que dárselo al chico? Sí, hay que dárselo, pero capaz hay que sugerirlo, mostrarlo y trabajar con otro tipo de material. Trabajar eso, son textos muy duros para trabajarlos en clase. Artículos, no hay tensión teórica, contarles lo que dice, no sé si hay material para decir lo que hace un reglamento. Yo creo que sería más potable hacer algún tipo de ficha, que lo reenvíe a la ley, que alguna vez la lean, pero aprovechar el momento que están con el docente para que pueda haber una cosa más finita de laburo con la lectura de textos y de textos académicos, digamos. Total, en el ingreso no se juegan nada, no tienen que aprobar. Entonces si no entendieron, les quedó re lejos. Por lo menos “esto es lo que voy a tener que saber o con esto me voy a encontrar cuando empiece a cursar” (Entrevista a Cecilia Coordinadora del Trayecto Introdutorio y Profesora de Psicología 1, 14/10/2021)

La tensión que muestra esta docente es que la selección de textos está pensada desde el contenido que se quiere transmitir (el campo profesional de la Psicología) y no desde qué formato sería el mejor para enseñar a leer textos académicos. Cecilia considera que no es un problema del contenido en sí mismo, sino que no se ha podido resolver cómo ese contenido permitiría abordar las prácticas de lectura académica que deben desarrollar los y las estudiantes ingresantes.

En las observaciones del Trayecto Introdutorio se escucharon críticas de los y las estudiantes a la cantidad de leyes que debían leer: “¿Qué se puede decir en cuanto a una ley?” (Observación de clases del Trayecto Introdutorio docente Natalia, 15/03/2022). “Acá vemos leyes, leyes y más leyes” (Observación de clases del Trayecto Introdutorio, docente Belén 14/03/2022). Si bien no fueron comentarios reiterados, se puede observar que las

leyes no fueron textos que a los y las estudiantes les generaran interés en las clases, ni textos recordados en las entrevistas.

Irma, la segunda coordinadora entrevistada, es autora del texto indicado en la primera clase. Comparte la opinión de Cecilia: “El primer texto que es el histórico yo lo estoy pensando más con explicación de elementos para-textuales. Para que sea un texto que te encuentres con modos de hacer resúmenes” (Entrevista a Irma, coordinadora del Trayecto Introductorio, 13/12/2021). Las docentes consideran que el formato del texto ayuda a la enseñanza de la lectura académica.

Respecto al análisis de los textos del Trayecto Introductorio, un rasgo sobresaliente es su heterogeneidad. Los y las estudiantes en el 2022 leyeron: una entrevista, un texto escrito especialmente para ellos, un artículo de revista, tres leyes y normativa específica de la Facultad y de la Universidad. Se trata de textos de autores argentinos y contemporáneos. El texto más antiguo es el Estatuto de la UNLP sancionado en el 2008 y el más reciente es el texto escrito para los y las ingresantes del año 2022.

#### *Psicología 1:*

En este apartado vamos a describir los primeros textos que se leen en los prácticos de la materia anual Psicología 1, relacionándolos con las menciones que hicieron los y las estudiantes y docentes en las entrevistas y los comentarios en las dos observaciones de clases de la materia (Clase del 04/05/2022 y del 22/06/2022).

De los 9 estudiantes entrevistados, dos no pudieron inscribirse para cursar Psicología 1 (Rodrigo y Jessica) y no mencionan en la entrevista ningún texto de la materia.

El primer texto que se lee en las clases de prácticos y teóricos de Psicología 1 *¿Qué es la psicología? Los problemas de la psicología, el pluralismo epistémico y las valoraciones*. Módulo 1 de Talak (2019). El texto es una ficha de cátedra de la profesora titular, Ana Maria Talak, doctora en Psicología, titular ordinaria en Psicología 1 y especialista en historia de la disciplina. La ficha es una fundamentación acerca de por qué en la materia se aborda la historia de la Psicología.

Los temas que se tratan en el texto son la creación de la Psicología como disciplina científica y cómo aparecen los problemas de la disciplina en función del contexto histórico.

Se citan textos como material ampliatorio para que los y las estudiantes puedan completar la información que se brinda. La ficha es un texto que pretende ser acompañado con otras lecturas y que tiene un carácter introductorio.

Una estudiante recuerda el texto en la entrevista. Hace foco en la importancia de leer alguien contemporáneo y conocido:

Está bueno que en Psicología 1 los textos son de la profesora Talak, que también eso es muy de ahora, también tenés horarios de consulta con ella, nada, eso te lo hace más personal, aunque no la conozcas porque todos los textos son del año no sé cuánto y tener algo tan cercano está bueno (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

La estudiante registra quién es la autora y la importancia de compartir una época con ella, ese texto lo siente más cercano.

En la observación de clase, cuando se presentó el texto, la docente mostró cercanía con la autora: “del módulo de Ana vamos a ver los primeros tres apartados”. (Observación de clases de Psicología 1 docente Cecilia, 04/05/2022). Consideramos que este comentario puede aportar a que los y las estudiantes consideren próxima a la autora.

Esta clase fue similar a la primera clase del Trayecto Introductorio. La docente propuso una lectura por apartados del texto con preguntas puntuales que buscaban que los estudiantes y las estudiantes revelaran sus interpretaciones: “¿Qué concepción de ciencia está en juego? ¿Algo que haya quedado sin resolver en el primer apartado? ¿Dónde nace la Psicología? ¿Para qué sirve el método psicoanalítico experimental?” (Observación de clases de Psicología 1 docente Cecilia, 04/05/2022).

Por las respuestas de los y las estudiantes, se podría pensar que no leyeron el texto con anticipación a la clase, dado que sólo respondieron a la tercera pregunta. Cecilia, ante la ausencia de comentarios les dice “Ustedes ya leyeron el módulo”. Sin embargo, al mirar los bancos se ven textos subrayados y se ven actitudes de subrayar el texto en base a lo que la docente explica. Por tanto, es posible ver indicios de que varios estudiantes leyeron el texto antes de la clase.

El segundo texto que los y las estudiantes leyeron fue *Los orígenes sociales de la*

*psicología moderna* de Danziger (1979/1994). Este texto sólo se presentó en la clase observada (se eligió observar dos clases del mismo grupo, el texto se desarrolló con profundidad en la clase de la otra burbuja<sup>16</sup>). La docente introdujo la presentación del texto con algunas preguntas, teniendo en cuenta que los y las estudiantes debían leerlo para esta clase: ¿Qué es el conductismo? ¿Dónde nació la Psicología como disciplina científica? ¿Cuál es la relación entre conductismo y capitalismo? (Observación de clases de Psicología 1, docente Cecilia, 04/05/2022).

La docente explicó esta relación y una estudiante comentó que leyó el texto, pero consideró que debía volver a leerlo porque no registró lo que la docente explicó. La docente remarcó que esa era la manera adecuada de estudiar un texto en la carrera: leerlo antes y volver a leerlo luego de la clase, para completar las ideas con lo que se apuntó en la clase.

Este texto fue reiteradamente mencionado en las entrevistas. Hubo cuatro estudiantes que lo mencionaron y coincidieron en que se trata de un texto complejo. Kurt Danziger es un psicólogo alemán contemporáneo, especialista en historia de la Psicología y el texto se puede enmarcar en el campo de la Sociología del Conocimiento.

Las citas se emplean en el texto con dos propósitos: respaldar hechos históricos y polemizar. Este segundo uso puede resultar difícil de entender para quien no esté familiarizado con las formas de leer en el campo de las ciencias sociales y humanas. Para entender una polémica el lector o lectora debe conocer, aunque sea superficialmente, al autor o las ideas con las cuales se polemiza. Este uso de la cita puede ser confuso para un o una estudiante ingresante, porque puede confundir la posición del autor criticado con la del autor leído.

En las entrevistas los y las estudiantes relacionan la complejidad del texto con la necesidad de releerlo y de leerlo despacio:

De ahora estuve leyendo Danziger de Psicología y lo que quiero es poder entenderlo, lo tengo que leer y releer, pausar mucho, es como que tarda más. Sí, son medio complejos (Entrevista a Kenia, estudiante con pausa de varios años en

---

<sup>16</sup> En el primer capítulo, apartado “Formas de cursar en el primer año” se explica las formas que adquirieron las cursadas en el año 2022 post. Covid 19, el formato de burbujas en Psicología 1 y en Biología Humana.

el estudio, 23/05/2022)

Danziger me costó un poco, tuve que dedicarle dos lecturas. Lo remarqué y cuando venía en el tren volví a leer lo que había remarcado. Y ahí capaz me quedaron mejor los conceptos, pero en clase fue clave para, justamente, visualizar qué cosas no había puntualizado. Las dudas que fueron surgiendo y eso estuvo bueno, pero sí, generalmente los autores que vemos tienen esa distancia, hablan desde otro lado. Tienen otro lenguaje, entonces se hace un poco complejo interpretarlos (Entrevista a Agustín, estudiante avanzado de la carrera Lic. en Deporte y Actividad Física, 10/05/2022)

Estos dos fragmentos provienen de estudiantes con trayectorias diversas. Kenia marcó en toda la entrevista dificultades con la lectura. Se trata de una estudiante que no estudió durante la pandemia. Agustín es un estudiante que está terminando la Licenciatura en Deportes en la Universidad de Quilmes. Ambos marcan la importancia de releer el texto. Agustín complejiza esa relectura, marcando que además la realizó con aportes de los apuntes y de aquello que le explicaron en la clase.

Las otras estudiantes que mencionaron el texto en las entrevistas hablaron de los temas que aborda. Se trata de dos estudiantes que completaron sus estudios secundarios en el año anterior:

Si, o sea, me parece historia de la Psicología, no te dice en sí mucho de la profesión, pero habla del origen de la misma. Me parece importante para ponerte en contexto más o menos dónde estás parado, y cómo fue la trayectoria de lo que estás estudiando, pero no es que digo: "¡Ah! Me voló la cabeza esto". No, mucho no me movió. (Entrevista a Candela estudiante egresada reciente del secundario, 12/05/2022)

Si, por ahí, el primer choque que tuve con un texto fue del práctico de Psicología que era un autor, una persona que hablaba más como de la epistemología, que después cuando terminé lo entendí, pero al principio era como ¿qué tiene que ver?

Está perfecto que enseñe Psicología y qué se yo, pero qué tiene que ver. Pero después con la complementación de la clase y todo lo fui entendiendo más. Fue explicando, fue sacando partes del texto y lo fue explicando así y también tenía un PowerPoint que me sirvió también para tomar apuntes, partes del texto o explicado con sus palabras. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Candela muestra una dificultad de otra índole: el texto no le interesó, entendió de qué se trata e incluso por qué lo tiene que estudiar. Observamos que la estudiante esperaba un texto relacionado con la profesión. Abril nombra una dificultad con relación a que el texto puede no enmarcarse en Psicología sino en Epistemología. Le costó entender por qué este texto se dio en la materia. Las dificultades que las estudiantes enuncian para la interpretación del texto no están relacionadas con su complejidad sino con su vinculación con los temas esperados para la asignatura.

Cecilia enuncia este problema para comprender los primeros textos de la materia:

Los textos de Psico 1 son textos súper complejos. Están mucho... sobre todo los primeros. Están fuera de la zona de desarrollo próximo. Si eso es así, pero sobre los textos hacemos un recontra recorte y lo que terminamos queriendo que sepan no es tan inabarcable. Pero tienen una dificultad que nosotros laburamos todos los años, que es imposible de saldar, pero ni siquiera sé si habría que saldarla, es que la estructura del programa nuestro es una primera unidad donde les presentamos contenidos teóricos que no son de la psicología, que son de la epistemología, de la historia de la ciencia, de la filosofía de la ciencia, que les permiten tener herramientas para lo que es la perspectiva de la cátedra que es la perspectiva histórica, que no es la historia. Después mostramos en el desarrollo de las otras tres unidades, cómo los contenidos teóricos que vemos obedecen a un contexto en particular (Entrevista a Cecilia Coordinadora del Trayecto Introductorio y Profesora de Psicología 1, 14/10/2021)

La apreciación de la docente concuerda con las reflexiones de las estudiantes Abril y Candela: perciben que leen algo que no se enmarca en la disciplina. Un primer aspecto

que hace de esto un factor de dificultad es la distancia entre lo que las estudiantes esperan leer en una materia como Psicología, la asignatura troncal, la única materia específica de la disciplina que se dicta en el primer año, y la lectura con la que se encuentran. Esta dificultad se enmarca en una problemática más general reconocida en algunas investigaciones (Mariani, Morandi y Ros; 2009) que señalan una tendencia a situar en los primeros años de los planes de estudio, contenidos relacionados con la epistemología de cada campo disciplinar que presentan escasa relación con el perfil profesional específico de cada carrera.

Otro factor de dificultad para la interpretación de este texto, según Cecilia, reside en que los y las estudiantes están leyendo los problemas de dos disciplinas en un mismo lugar. Por un lado, están conociendo las perspectivas de la disciplina Psicología, pero, por otro lado, discuten temáticas vinculadas a la historia del conocimiento (¿por qué un psicólogo en un contexto histórico específico comienza a estudiar determinado problema?).

El último texto que analizaremos es la quinta lectura de los prácticos: *Del tratamiento moral a las psicoterapias. Observaciones sobre la formación de la idea contemporánea de psicoterapia* de Swain, (1994). A diferencia de los textos que analizamos anteriormente de esta materia, esta es una lectura con abundantes citas. Se trata de un texto enmarcado en la Historia de la Psicología en el que la autora fecha los textos que cita y los relaciona con lo que sucedía en cada contexto histórico. Los temas que abarca el texto son: hipnosis, psicoterapia, problemas del hipnotismo.

El texto fue abordado en la segunda clase observada (clase del 22/06/2022, a cargo de la profesora Cecilia). Esta clase fue la anterior al examen parcial. Cuando la docente preguntó si habían leído el material sólo tres estudiantes dijeron que sí (en la clase estaban presentes 33 estudiantes), la docente remarcó en este momento la importancia de leer para las clases.

Al igual que en la clase anterior la docente realizó preguntas sobre el texto para interactuar con aquellos y aquellas que leyeron, por ejemplo: “¿El psicoanálisis es una psicoterapia?” (Cecilia, clase del 22/06/2022). La profesora lee el título y subtítulo y les pide a los y las estudiantes que expliquen con esta información de qué se trata el texto. En el transcurso de la clase, la profesora enmarca la lectura: indica en qué momento se escribió el texto y explica determinadas afirmaciones que están relacionadas con el contexto de

escritura y con la posición intelectual de la autora. “La mirada de Swan es una crítica desde el psicoanálisis. Está parada desde el inconsciente, y critica las demás terapias tomando eso como una verdad” (observación de clase del 22/06/2022, docente Cecilia)

Este texto tiene dos características que pueden generar dificultades de lectura: contiene muchas referencias a otros autores (Freud, Binet, Breuer, Brener, Charcot, Janet, Leuret, Dejerine, Dubois de Berne, Wudt, entre otros), y señala varios conceptos usuales en la disciplina que no son definidos o explicados (neurastenia, neuropatía, catalepsia, seroterapia, descubrimiento mesmeriano, revisvicencia, anamnesis, estado neurasténico). Ambas características podrían conducir a pensar que una condición para una adecuada interpretación del texto es poseer cierta formación previa en el campo de la Psicología o, al menos, algunos conocimientos previos específicos.

Al final de la clase varios y varias estudiantes se quedan haciendo preguntas a la docente. Algunos estudiantes hicieron preguntas sobre el contenido del texto (lo que indica que lo habían leído previamente con cierta profundidad). En la comparación entre ambas clases, fue posible ver una actitud diferente respecto de la lectura de la bibliografía indicada. En esta última clase el compromiso con la lectura en profundidad fue mayor, lo que podría atribuirse a la proximidad del examen parcial.

Los textos presentan grados diversos de complejidad. El texto indicado como lectura para el inicio de las clases de prácticos (Talak, 2019) es un texto accesible, pensado especialmente para los y las estudiantes y que intenta interesarlos e interesarlas en la materia, fundamentando por qué se estudian los temas que se estudian. Swain (1994) es un texto complejo por la cantidad de referencias a autores y conceptos disciplinares que contiene, pero los y las estudiantes no manifestaron una preocupación específica sobre este texto. Los textos de Danziger (1979/1994) y Swain (1994), comparten características que pueden generar dificultades de lectura para los y las estudiantes ingresantes: emplean las citas de modos diversos, remiten a múltiples autores, hacen referencia marcos conceptuales que no están explicitados y que se suponen conocidos por el lector. En el caso de Danziger (1979/1994) si no se lee con el programa o los apuntes al lado, puede no entenderse el sentido del texto, porque solo nombra el problema que va a trabajar en el primer párrafo.

Podemos aventurar aquí una conclusión provisoria: el cotejo de las observaciones

de clase con las características que presenta el contenido y la estructura de los textos nos permite pensar que el grado de dificultad de las lecturas no está dado solo por las características de cada texto sino por enmarcar la lectura en contextos situados específicos, por ejemplo, el tiempo que media entre la lectura y las instancias de evaluación, las claves de lectura provistas en las clases, el momento de la carrera en el que se solicitan estas lecturas, los conocimientos y experiencias previas de los y las estudiantes, entre otros.

A continuación, analizamos los comentarios de estudiantes y docentes acerca de las particularidades de la lectura en la disciplina. Se les preguntó a las y los estudiantes qué observan en los textos que han leído y qué lecturas esperan encontrar en la carrera: ¿Qué textos esperabas y esperarás leer en la carrera de Psicología? ¿Qué autores, temas, problemas, grado de dificultad, extensión? ¿Alguno de los textos con los que te encontraste no esperabas encontrarlo?

Los y las estudiantes comparten ideas sobre las características de los textos que están leyendo. Una de las características que marcaron es que se trata de textos con términos complejos, en el sentido de poco conocidos. Retomamos dos entrevistas que enuncian esta idea:

No estoy muy acostumbrada a esto. Hay palabras y vocabulario específico de la ciencia, que tengo que parar en la lectura, buscar la palabra. Pero bueno, esto es al principio obviamente, pero después estas palabras van a ser familiares para mí. Pero igual a veces uno se da cuenta por el contexto en el que está situada esa palabra. (Entrevista a Candela estudiante recién egresada del secundario, 12/05/2022)

Y Psicología me cuesta interpretarlo, me cuesta leer los textos, pero más que nada porque tiene palabras que no comprendo. Obviamente lo hacen por un tema de lenguaje, como para ir integrando el lenguaje, pero tanto Filosofía, como Psicología son textos que tengo que leer más de una vez. Y hace un montón que no estudio y quieras o no eso se pierde, como la agilidad de interpretación. (Entrevista a Jessica, estudiante con pausa de varios años en el estudio 27/05/2022)

Estas estudiantes consideran que los textos se caracterizan por contener un

lenguaje difícil. Para ellas esta particularidad sobresale y es lo que las lleva a tener que releerlos para entenderlos. En las clases, la profesora hizo hincapié en la importancia de buscar referencias para los términos específicos y las palabras desconocidas. Ángeles recuerda que le dieron esta recomendación de lectura:

si no entendés una palabra buscarla, para que eso también te aclare la idea que te puede dar. No quedarse con esto de “no entendí, no importa lo que quiere decir esa palabra, no importa, sigo”. No, buscala porque claramente, te va a ayudar a comprender todo lo que estás leyendo (Entrevista a Ángeles, Profesora de teatro, 12/04/2022)

Por los textos que hemos analizado que los y las estudiantes leen en Psicología 1, buscar todos los conceptos que no se conocen puede ser una recomendación de lectura difícil de llevar adelante. Aunque los cuatro estudiantes entrevistados comparten la importancia de buscar las definiciones de los términos desconocidos en diccionarios y otras fuentes, observamos que Candela considera que algunos conceptos los va a poder entender por referencia al contexto en el que se presentan.

Otra característica que compartieron varios y varias estudiantes es que se trata de textos complejos. Esta caracterización apareció en las siguientes entrevistas:

lo tengo que leer y releer, pausar mucho, es como que tarda más. Sí, son medio complejos... Me parecen muy “enredadizos”, por así decirlo. Te llevan a una cosa y después te habla a la vez de otra y comparaciones, y vuelve al tema, y nombra a muchos autores más. (Entrevista a Kenia, estudiante con pausa de varios años en el estudio, 23/05/2022)

No, voy bien, con las lecturas, pero bueno... son medias complejas, porque son autores, capaz, de 1900 años atrás, pero nada, son interesantes, me gusta lo que leo. (Entrevista a Candela estudiante recién egresada del secundario, 12/05/2022)

Por ahí acá son un poco más complejos de leer, pero me siento a leerlo tranquilo,

no me esfuerzo por comprenderlo de una, porque sé que a la primera pasada no voy a entender nada. Lo leo varias veces hasta que lo empiezo a entender. (Entrevista a Facundo estudiante con trayectoria en educación superior en la carrera de Informática, 13/05/2022)

Los tres estudiantes comparten la idea de que los textos que están leyendo en la carrera, en general, son complejos. Facundo, en la entrevista, se mostró tranquilo con las lecturas que realizó, se siente confiado en su método de lectura: leer varias veces. No considera que necesitará consultar apuntes o el programa, sino que al leer muchas veces lo terminará por entender. Kenia y Candela no se muestran confiadas con su forma de leer los textos. Son dos estudiantes que en otros lugares de la entrevista también enunciaron dificultades de lectura. En el caso de Kenia, por no entender e incluso no saber qué textos leer; en el caso de Candela, por no lograr leer todo, el material le resulta muy extenso.

Dos estudiantes con amplio recorrido en educación superior, Ángeles que terminó el Profesorado en Teatro y Agustín que se encuentra terminando la Licenciatura en Deportes, realizaron una comparación con la otra carrera estudiada:

Es verdad que los textos de esta carrera puntualmente son más largos, tiene mayor lectura esta carrera, y al ser social también transita el contenido por otros lados, otros aspectos. El relativismo, por ejemplo, son cosas que nosotros no vemos en la Licenciatura en Deporte: por más que sean autores del siglo XX o fin del siglo XIX, nada, vienen desde otro paradigma. Entonces van por otro lado, pero lo que más visualicé es eso que son más largos y que son complejos para sentir que estás comprendiendo el contenido del texto. Pero con la lectura más el video, más el espacio de clase se va sacando. (Entrevista a Agustín, estudiante avanzado de la carrera Lic. en Deporte y Actividad Física, 10/05/2022)

Hasta ahora no han aparecido autores muy canónicos, con teatro son parecidos y no, tienen mucha similitud en terminología, esto de que al principio está también lo de la historicidad, lo de ponerte en un contexto. Pero sí, los textos de teatro son más volados. En historia del arte sí se habla de determinada manera, sino siempre te

dejan con una pregunta retórica, en cambio en Psicología es más concreto, esto es así, esto es así, esto comenzó siendo esto y se volvió otra cosa. Mi dificultad es que cuando terminaba de leer siempre terminaba con alguna pregunta, y por ahí ahora veo que no tenés que terminar con una pregunta. Por ahí es esto es así y punto. (Entrevista a Ángeles, Profesora de teatro, 12/04/2022)

Ángeles y Agustín consideran que tienen que habituarse a leer estos textos de otra manera, aunque no coinciden en qué radica la complejidad de los textos. Para Agustín se trata de textos más largos y “complejos”, entiende que los textos que leen refieren a un conjunto de discusiones científicas que hay que reponer. Agustín fue el único que manifestó que utilizaba como método de estudio buscar videos en Internet, como estrategia para entender lo leído.

La complejidad que marca Ángeles está en comenzar a realizar una interpretación “literal” del texto, ella está acostumbrada a los textos de teatro, a los que considera abiertos, pasibles de muchas interpretaciones. En cambio, opina que los textos en Psicología poseen referencias concretas y deben dar lugar a una interpretación unívoca. En cuanto a la longitud, en otra parte de la entrevista, Ángeles menciona que en teatro tenía que leer textos mucho más largos. Esta estudiante también tiene una hipótesis acerca de cómo debe aprender a leerlos.

Dos estudiantes que provienen del secundario señalan, como particularidad de los textos, la extensión: “Los textos van a ser largos porque la psicología es muy amplia” (Valentina, egresada reciente del secundario, 29/04/2022). “Hay mucha diferencia, en si la amplitud de los textos, que son más extensos”. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022). La mayoría de los y las estudiantes coincide en que se trata de textos extensos, y que deben habituarse a leer más para estudiar la carrera.

Una estudiante que terminó recientemente el secundario realizó una comparación de los textos que comenzó a leer en la carrera con relación a los que leyó en la escuela secundaria:

Ya en sí la caligrafía y el diseño. Vos ves un texto de secundaria que tiene colores, la tipografía es más dinámica, no tan aburrido, tiene marcado en negrita las palabras

más importantes. Acá estás leyendo un texto en donde todo eso lo tenés que identificar vos. Tenés que traducirlo, digamos. El texto de la secundaria viene traducido para que lo lea alguien que no es específico de esa ciencia, de lo que están diciendo. Acá los textos están hechos para gente que ya sabe lo que está leyendo. Esa es la gran diferencia. (Entrevista a Candela estudiante recién egresada del secundario, 12/05/2022)

Candela considera que los textos que se leen en la Facultad son textos en los que los y las estudiantes deben guiarse solos. Necesitan una traducción y se trata de textos escritos para personas que conocen la disciplina. Esta estudiante señaló que no le gusta leer, enuncia como particularidad que, al no tener imágenes o palabras destacadas, los textos son aburridos.

Las representaciones de los docentes sobre las particularidades de los textos que deben leerse en Psicología, y las dificultades que les pueden generar a los y las estudiantes, se indagaron con las siguientes preguntas: ¿Considerás que la lectura en Psicología adquiere una forma específica? ¿De dónde provienen las formas específicas de leer en Psicología? ¿De su objeto de estudio? ¿Existen otros aspectos que condicionan la forma de leer en la disciplina? ¿Qué aspectos de esta manera de leer consideras que están ocultos o son complejos de dilucidar para los y las estudiantes?<sup>17</sup>

Retomamos la caracterización que hacen dos docentes del Trayecto Introductorio sobre la particularidad de los textos de Psicología y las dificultades con las que se pueden encontrar quienes ingresan a la carrera:

Yo creo, bueno, la tesis sobre la pluralidad, la Psicología y eso, es un poco reflejo de las características del objeto de estudio y de la complejidad del objeto de estudio, que no hay un objeto de estudio que pueda reflejar todo lo psicológico, sino de distintas maneras de abordarlo en función de problemáticas específicas. Entonces esta pluralidad, digamos, está vinculada con características propias del objeto de estudio; una característica epistémica de la disciplina que es la pluralidad. Esta

---

<sup>17</sup> La entrevista completa a los y las docentes se encuentra para consulta en los anexos de la tesis.

pluralidad en Psicología que siempre existió y existe, hace que sea muy necesario tener en cuenta quién escribe y desde qué lugar. Entonces, en primer lugar, hace que sea muy importante tener en cuenta los autores y el contexto de producción que quizás en otras disciplinas no. Y en Psicología es “¿quién lo dice?, ¿desde dónde lo dice?” Eso también genera una complejidad o reglas específicas de ver, “bueno, ¿cuál es el objeto de lo que se está hablando?” No sé, la mente, la conducta, lo psicopatológico o la psicología de la inteligencia, o la psicología francesa. (Entrevista a Natalia, docente del Trayecto Introdutorio y de Psicología 1. 15/03/2022)

Natalia considera que las particularidades de los textos devienen del objeto de estudio. El objeto de estudio es plural y por tanto los textos son diversos y están enmarcados en tradiciones disciplinares heterogéneas. Esta característica es opaca para un estudiante, porque no reconoce la diversidad de objetos de estudio que posee la disciplina.

Natalia consideró que los textos deben leerse teniendo en cuenta el contexto de escritura de los autores y autoras. Como hemos visto, esta condición también fue reconocida por una de las estudiantes: “las lecturas, (...) son medias complejas, porque son autores, capaz, de 1900 años atrás” (Entrevista a Candela estudiante recién egresada del secundario, 12/05/2022).

Con relación a las recomendaciones de lectura que retomaron los y las estudiantes, Abril recordó que le indicaron leer, buscando quiénes son los autores y de que época son. “Me acuerdo que habían dicho que también investigamos o leamos sobre los autores, el contexto en el que escribieron. El contexto social que tienen las palabras que leemos en el texto. Esto es re importante y me re quedó.” (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022).

A través de estas entrevistas podemos considerar que las estudiantes registraron un aspecto de esta particularidad de los textos: en Psicología es importante conocer quién escribe y el contexto histórico en el que fue escrito un texto.

Luciano también hace hincapié en que se trata de una disciplina plural, “híbrida”, atravesada por distintas ciencias:

La Psicología es híbrida porque tenemos mucha lectura que está atravesada por lo histórico, por ejemplo, y eso es una lectura diferente. Es un cruce disciplinar con Historia que también tiene sus características propias y un poco esa cosa híbrida que tiene en cuanto a las disciplinas que se involucran. Hoy en día tiene que ver con el movimiento mismo de las ciencias sociales en general y de las ciencias de la salud que se entraman y van dialogando. Las escrituras son diferentes, los objetos de estudios son diferentes. (...) Entonces, eso es un punto que, a mí por lo menos, me gusta trabajar en clase. Entonces, yo veo eso, la Psicología es una ciencia de la salud porque tiene una implicancia en salud, pero también es una ciencia de la educación que ahí hago yo como la mirada media crítica, es un campo un poco perdido la Psicología. (Luciano, docente del Trayecto Introdutorio. Entrevista 30/03/2022)

En la bibliografía de Psicología 1 que hemos presentado observamos que se trata de textos que comparten características con los que se abordan en otras disciplinas: la Historia, la Filosofía de las Ciencias o la Teoría del Conocimiento. La característica, marcada por Luciano, de que se trata de textos atravesados por diversas disciplinas profundiza la idea de Natalia y nos ayuda a comprender la forma que adopta la pluralidad, como característica epistémica, en las lecturas. La idea de que es “híbrida” o “plural” puede relacionarse con la clasificación de las disciplinas científicas ensayada de Becher (2001) que expusimos en el capítulo 1. La Psicología como ciencia blanda aplicada toma ideas, conceptos, autores de las ciencias blandas puras, y a eso se debe la diversidad de estilos de discurso que aparecen en sus textos.

Cecilia en la entrevista también habla de esta característica de la disciplina y cómo se vincula con la estructura de la carrera:

Cada materia habla de un área, sacando algunas que tienen cosas en común dentro de las básicas. Después hay una cosa que es muy de la especialidad de ese subsector que tiene por ahí más vinculación con lo legal, más vinculación con la

educación, y ahí hay toda una serie de cuestiones de vocabulario, de estilos, de referencias y demás que son muy específicos y hace que sea difícil saltar. Tenés la Psicología dura que es la que van a ver en los primeros años, pero también tienen Teoría Psicoanalítica en segundo, que marca un modo de escritura muy particular, que es la que se ve en la metodología de investigación en Psicoanálisis. Exige otro tipo de unidades de análisis, otro manejo de construcción del argumento y otro tratamiento de lo empírico. (Entrevista a Cecilia Coordinadora del Trayecto Introductorio y Profesora de Psicología 1, 14/10/2021)

Hay muchas disciplinas involucradas que generan textos muy diversos. La Psicología va entramándose con los campos de aplicación de sus teorías y eso modifica los textos.

El comentario sobre la especificidad de los textos psicoanalíticos puede relacionarse con la descripción de Luciano y la de Natalia. Los textos específicos se van produciendo en función del campo específico de aplicación de la Psicología, aunque también influye en esta diversidad el objeto de estudio. El inconsciente como objeto de estudio va a dar lugar a un tipo de texto diferente que aquellos referidos a la conducta. Arribar a estas sutiles distinciones en los rasgos que presentan las distintas lecturas puede requerir una serie de conocimientos previos que difícilmente posean los y las estudiantes ingresantes.

## **Representaciones de los y las estudiantes acerca de otras lecturas en el primer año**

En este segundo apartado del capítulo, presentamos las representaciones de los y las estudiantes acerca de los textos que deben leer en el primer año de la carrera.

Analizaremos los comentarios de los y las estudiantes con relación a los textos leídos de las materias Lógica, Antropología Social y Cultural, y los comentarios sobre textos que formularon docentes, alumnos y alumnas durante las clases de Biología Humana (clase de 13 de mayo y clase del 16 de junio, profesora Florencia) e Introducción a la Filosofía (clase del 29 de abril y clase del 3 de junio, profesor Emilio) y en las 9 entrevistas a los y

las estudiantes.

Realizaremos una breve descripción de los textos que se trabajan en las observaciones y que mencionan los y las estudiantes en las entrevistas con el objetivo de mostrar la diversidad de textos que leen, para tratar de establecer en qué medida las características de los textos inciden en sus representaciones acerca de los mismos.

Revisaremos primero los comentarios sobre textos de Antropología Social y Cultural y Lógica, materias en las que no realizamos observaciones de clases. En el caso de Antropología Social y Cultural nos encontramos con un comentario específico del tipo de texto leído. Ángeles manifiesta que tuvo cierta dificultad para leerlo, y que necesitó releerlo varias veces para entenderlo:

Sí, pero más que nada, tuve que releer algunas partes como para que el cerebro active un poco más de Antropología más que nada, como que no tenía mucha experiencia leyendo Antropología en sí. Más que nada por la terminología, era como leerlo y releer. No tanto la comprensión de texto, sino el qué está queriendo decir acá. Era un texto que parecía mucho más científico, términos muy de Antropología, que me costó porque nunca había leído un texto de esta área. (Entrevista a Ángeles, Profesora de Teatro, 12/04/2022)

En relación con este comentario, Antropología Social y Cultural al igual que Psicología 1 comienza la materia con un texto especialmente escrito para los y las estudiantes, que podría ayudar a atenuar la dificultad señalada: El campo de la Antropología. En: *Temas y problemas en Antropología Social* de Ringuelet et al. (2013) es el primer capítulo de un libro de cátedra. Roberto Ringuelet es el coordinador del libro y ex profesor titular de la materia. En el capítulo, el autor analiza en perspectiva histórica la construcción de la Antropología como disciplina científica. Critica a la idea de “evolución” en el análisis de las culturas e introduce el concepto de “otro cultural”. Se trata de un texto introductorio a la disciplina que se puede comparar con una ficha de cátedra, en el sentido de que el material ha sido elaborado por un docente y en él se explican los términos específicos que se emplean en la asignatura (por ejemplo, “etnografía” o “etnología”).

Dos estudiantes más, uno con experiencia en educación superior y la otra no,

mencionaron el interés que les producía cursar la materia. Esta materia junto con Filosofía se dictó semanalmente<sup>18</sup> y esto pudo haber ayudado a que los y las estudiantes recuerden mejor los textos y temas:

Antropología me fascina mucho porque pensás lo cultural, el contexto, lo dado las otras culturas, cómo habitan y viven totalmente diferente a nosotros y también me hace pensar mucho en el poder también. Como esto del etnocentrismo, uno pone sus categorías estructurales o demás y cómo eso ejerce una violencia en las demás culturas. (Entrevista a Agustín, estudiante avanzado de la carrera Licenciatura en Deporte y Actividad Física, 10/05/2022)

Lo que me gustó de Antropología es el etnocentrismo. Me pareció muy interesante. Tan real. Antropología me voló la cabeza, desde el principio, me encantó. (Entrevista a Candela estudiante recién egresada del secundario, 12/05/2022)

El “etnocentrismo” aparece como ejemplo en una tercera entrevista, poniendo en evidencia que el tema generó interés en los estudiantes. De los 9 estudiantes entrevistados y entrevistadas, 5 estaban cursando la materia al momento de las entrevistas (a los otros 4 por la letra del apellido les tocó cursarla en el segundo cuatrimestre) y tres nombraron los temas abordados en la materia como algo motivador.

Con relación a Psicología 1 (la materia troncal) no hubo comentarios relacionados con el interés o gusto por los temas tratados. Sin embargo, las y los entrevistados hicieron menciones a los textos mucho más precisas, lo que podría indicar una lectura más profunda en unos casos y más superficial en otros.

En cuanto a la materia Lógica, nos encontramos con expresiones de sorpresa por parte de los y las estudiantes por tener que cursar esta asignatura en la carrera. Candela dijo que estaba “negada” y por eso aún no había leído nada. Ángeles mencionó un texto de esta asignatura como lo más raro que había leído:

---

<sup>18</sup> En el capítulo 2 explicamos cómo se cursó cada materia para cumplir el aforo en el regreso a las clases presenciales post Covid-19.

Uno de los kluges o klugs, muy cortito, pero me pareció muy enroscado. Lo leí dos o tres veces, viste, y yo digo, porque era klugges lo azaroso de la creación de la mente. Porque no entendí bien a qué iba. Ojo, como era un capítulo solo, por ahí, por eso. No entendí a qué se refería cuando dio el término klugges, cuando yo leí el título del libro dije “qué palabra rara, por dónde vendrá”, y al final era esto. Que los klugges son los procesos que hace la mente para poder resolver determinada situación. Puede ser de una manera totalmente compuesta y práctica y demás. Tipo: “se me rompió la cerradura y no tengo cómo arreglarla, bueno, pongo un cacho de cartón, plasticola”. Pero no me terminó mucho de cerrar. (Entrevista a Ángeles, Profesora de teatro, 12/04/2022)

Por un lado, en el fragmento se nota cierta molestia por no entender la finalidad del texto, pero, por otro lado, el comentario refiere haberlo leído con mucha atención para comprenderlo. Ambas estudiantes comparten una actitud de cierta resistencia frente a las lecturas de la materia Lógica y cierta sorpresa por los temas que se abordan en la asignatura.

En el caso de Biología Humana tomaremos como referencia las dos clases observadas (clase de 13/05/2022 y 16/06/2022, profesora Florencia), y las entrevistas a 4 estudiantes que se encontraban cursando la materia. Además, presentaremos algunas características de los textos indicados para su lectura en las clases observadas: *Biología. La vida en la Tierra con fisiología de Audesirk*, Audesirk, G. y Byers, (2013) y *Biología de Curtis*, et al. (2008).

En comparación con las otras clases observadas, éstas son más descriptivas, se explican los conceptos y se muestran a través de gráficos e imágenes. Florencia, la profesora a cargo de estas clases, comentó que en los exámenes se les solicita a los estudiantes reconocer imágenes. Este tipo de prácticas puede requerir un tipo de estudio diferente al que caracteriza a otras asignaturas como Psicología 1 e Introducción a la Filosofía.

En cuatro entrevistas los y las estudiantes mencionan la materia, los temas y textos que leen en Biología Humana. No mostraron sorpresa o extrañeza por el tipo de texto leído,

ni por las diferencias con las demás clases, aunque sí mencionaron que les costaba completar las lecturas, y que les resultaban complejos los términos específicos:

Y después lo que más me cuesta es Biología y demás. Como que no tuve una gran formación en eso, y algunos términos o palabras que son específicas de la Biología que cuestan un poco más. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Pero, si con respecto al introductorio, teníamos para leer, pero no tanto, ahora siento como que no llego. Biología, por ejemplo, siento que no llego a leer. (Entrevista a Jessica, estudiante con pausa de varios años en el estudio 27/05/2022)

Me marea un poco Biología. ¿Estamos hablando de lo mismo? Pero por ahí no entiendo una palabra y la busco, me fijo qué es, y ya con eso ya lo entiendo. Me ayudo con Google. Reconozco que Biología tiene más lenguaje académico, son términos específicos que hay que respetarlos. Pero como tiene una estructura es fácil llevarla. (Entrevista a Facundo estudiante con trayectoria en educación superior en la carrera de Informática, 13/05/2022)

Abril, Facundo y Jessica señalan que les resulta difícil Biología Humana. Abril y Facundo demuestran conocimiento de los textos que leen e indican en qué reside su complejidad. Abril se mostró contenta con los textos que venían leyendo en Filosofía y mencionó que tuvo Psicología en el secundario, pero señaló que tuvo menos formación en Biología. Considera que se trata de temas nuevos con palabras específicas y por eso le cuesta tanto leerlos. En el relato de Facundo podemos ver extrañeza en relación con los conceptos leídos. Dice que le “marea”, pero también que es fácil leerlo, son textos estructurados. Jessica simplemente enuncia que no llega a leer los textos (debe señalarse que, aunque hay clases en las que se indica la lectura de hasta cuatro textos, se trata por lo general de textos cortos en comparación con los de otras asignaturas).

En las entrevistas, los y las estudiantes no nombran autores de los textos de Biología, ni se refieren a algún texto en particular. Esto resulta coherente con el abordaje

de los temas y conceptos que observamos en las clases. En comparación con las clases observadas en otras asignaturas, en este caso no vimos una contextualización histórica de los textos o referencias a los autores. En Biología Humana no parece tener relevancia el contexto histórico en el que se escribieron los textos o las trayectorias personales de los autores.

Con relación a la bibliografía de estudio, Facundo (estudiante que terminó de cursar el secundario en el 2019 y tuvo un breve paso por la carrera de informática) rescata una diferencia sobre los textos con relación a los que leía en la escuela secundaria:

en el teórico de Biología el profesor tiene su material, pero nos dice “si ustedes quieren estudiar de otro material, fíjense en estos detalles, vayan por acá y si quieren usar el material que les doy, les explico cómo leer ese material y dónde está lo que les estoy explicando”. Te dan distintas herramientas y distintos recursos de material de estudio para que elijas para qué lado querés ir. Siempre y cuando tengas el enfoque que ellos te dan. La profesora de Biología hoy que dijo “si quieren estudiar de la guía hagan esto, y si no tienen esto, esto y esto”. Como que tenés distintos recursos. (Entrevista a Facundo estudiante con trayectoria en educación superior en la carrera de Informática, 13/05/2022)

En diferentes momentos de la entrevista Facundo compara sus experiencias de lectura en la Facultad con las que tuvo en el secundario. Reconoció tener mucha más libertad, pero también señaló que, aunque el estudiante puede elegir bibliografía, en las evaluaciones se les toman determinados textos y eso no puede elegirse. En distintos momentos de las clases la docente consultó cómo iban con las guías, si las estaban pudiendo resolver, aunque no se pide una entrega y se las corrige, las guías son el material de las clases para estudiar. En este sentido, no usarlas puede generar dificultades en el examen parcial.

Los temas son de interés para los y las estudiantes. En las clases observamos que fueron participativas, con ejemplos disciplinares (por ejemplo, cómo actúa un fármaco sobre el cerebro para disminuir los efectos de la depresión; observación de Clases Biología Humana. 13/05/2022). En las entrevistas nos encontramos con comentarios de los y las

estudiantes similares a los que incluimos sobre Antropología Social y Cultural:

Básicamente de lo que se compone el cerebro, que genera lo que es la persona en Psicología. Eso me gustó mucho en general, que no sea solo Biología, sino que sea Biología enfocada en lo que vamos a ver. Me gustó mucho entrar y ver cómo funciona el sistema nervioso, el cerebro, las hormonas que es más que nada lo que afecta al pensamiento humano, cómo se forma y demás. (Entrevista a Rodrigo estudiante con pausa de varios años en el estudio, 24/05/2022)

Nos encontramos con comentarios similares a los realizados por Ángeles con relación a Lógica. Algunos estudiantes se preguntan qué relación presenta la materia con la carrera que estudian y asocian a ello la motivación para leer y estudiar.

El texto indicado como lectura para la primera clase observada es *Biología. La vida en la Tierra con fisiología* de Audesirk, Audesirk, y Byers (2013). Se trata de un capítulo de un manual de Biología. En el texto se aborda el método científico, cómo se formulan experimentos y la importancia de la comunicación en la ciencia. Un aspecto que marca una diferencia con los textos que presentan en Psicología 1, Lógica o Antropología Social y Cultural es que, en este caso, la lectura no habla de Biología específicamente. En muchos momentos, el texto se refiere a la ciencia en general.

En cuanto a su formato, el texto contiene muy pocas citas en comparación con los descriptos en otras asignaturas y se utilizan únicamente para explicar una frase. En cambio, las citas no se emplean para trazar vínculos con otra bibliografía. Por ejemplo, se explica la teoría de la evolución, se indica como una teoría que unifica a la Biología, se menciona a Charles Darwin, pero no hay citas de sus libros o de otros biólogos. El texto contiene múltiples imágenes, gráficos y fotos (sobre las moléculas de ADN, las células, los niveles de organización de la materia, entre otros temas). Incluye esquemas gráficos de los experimentos, recuadros que resaltan ideas importantes y cuadros para explicar conceptos. Al final del capítulo hay un resumen que retoma los conceptos principales.

El segundo texto de la materia que analizamos es *Biología* de Curtis, et al. (2008). La autora principal, Helena Curtis, es una autora nacida en Estados Unidos en 1924 que falleció en el 2005. Los temas que trabaja son la organización del sistema nervioso, las

propiedades neuronales y cómo funcionan las células en el sistema nervioso.

Al igual que Audesirk, Audesirk, y Byers (2013), este texto contiene gráficos, esquemas, subtítulos con indicación de temas principales y recuadros. Además, incluye actividades para que los y las estudiantes realicen y apliquen los conceptos explicados.

En los dos textos analizados podemos observar un uso de las citas consecuente con la caracterización de Becher:

Como especuló un informante, un biólogo: Cuando más blando es el contenido más citas bibliográficas se necesitan. Varios matemáticos confesaron ser algo descuidados al referirse al trabajo previo, debido, al menos en parte, a que prefieren enfocar ciertos problemas con cierta frescura o forma de ver las cosas no oscurecida por la visión de otros científicos que los hubieran abordado previamente. Los científicos de las disciplinas menos duras pensaron, por diversos motivos, que era importante ser rigurosos en sus referencias (Becher, 2001, p. 119)

Entre los textos que analizamos, los de Biología fueron los que emplean menos las citas, y podría señalarse que es la disciplina más “dura” entre las que estudian los y las estudiantes de Psicología en primer año, según la clasificación que hace Becher (2001). En Psicología 1 resultaría extraño que un texto explique conceptos de psicología genética sin citar obras de Jean Piaget.

De acuerdo con lo relevado en las entrevistas, los textos de Biología resultan los más similares a los que los y las estudiantes conocen de su paso por la escuela secundaria. En las clases observadas de la materia la docente retomó también, en varias oportunidades, referencias a temas abordados en el secundario. Los textos analizados – esto es algo que sucede en general en los trabajos prácticos de la materia – son textos que contienen definiciones de los conceptos disciplinares y que se dirigen de forma específica a los y las estudiantes. Fueron escritos como material de estudio más que como textos para expertos en la disciplina. Cuentan con resúmenes e indicaciones sobre las ideas más importantes,

destacadas por autores y autoras. Si retomamos la descripción que hizo Candela<sup>19</sup> sobre los textos que leía en la escuela secundaria, podemos ver que comparten varias características: tienen destacados en colores, la tipografía es más llamativa, contiene marcas en negrita para las palabras más importantes.

En el caso de Introducción a la Filosofía analizaremos las dos clases observadas (clase del 29/04/2022 y 03/06/2022, profesor Emilio), los textos que se trabajaron en estas clases y las entrevistas a los cinco estudiantes que se encontraban cursando la materia.

En primera instancia describiremos el primer texto indicado como lectura obligatoria para la clase de trabajos prácticos observada: *Meditaciones metafísicas* de Descartes (1980). Rene Descartes, filósofo francés que vivió entre 1596 y 1650, es considerado el primer filósofo moderno. Este texto fue mencionado en cuatro entrevistas, dos estudiantes mencionaron que ya lo habían leído en la escuela secundaria:

Por ejemplo, en Filosofía<sup>20</sup> me pasó que Descartes, todo eso ya lo había leído y fue como un repaso de lo que ya dí: me gustó Descartes, las Meditaciones, eso, me gustan. Me parecen una linda lectura, también te hacen sentir protagonista, sos también ese meditador. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Descartes me encantó, así complicado como me pareció, ¡me encanto! Hume me la complicó un poco, pero me gusta cómo explica él, cómo trata de hacernos entender que es así, no lo hace tan estructurado. (Entrevista a Jessica, estudiante con pausa de varios años en el estudio 27/05/2022)

Después en Filosofía, todos los temas que vimos hasta ahora me están gustando, vimos Descartes, Hume. Más que nada cómo Descartes quería decir que Dios no existía en una época que no lo podía decir, rompiendo sus creencias y demás,

---

<sup>19</sup> “Ya en si la caligrafía y el diseño, vos ves un texto de secundaria que tiene colores, la tipografía es más dinámica, no tan aburrido, tiene marcado en negrita las palabras más importantes.” (Entrevista a Candela, estudiante recién egresada del secundario. 12/05/2022)

<sup>20</sup> Los y las estudiantes se refieren a la asignatura “Introducción a la Filosofía” como “Filosofía”.

poniéndolas a prueba. (Entrevista a Rodrigo estudiante con pausa de varios años en el estudio, 24/05/2022)

Participo mucho en la clase de Filosofía, estuvimos viendo a Descartes y ahora a Hume, la verdad que me gusta, tipo: esto es muy real. Me abre mucho la cabeza y como quedó muy marcado. Cuando leímos a Descartes con el “yo pienso, yo existo y si pienso es porque existo o porque Dios fue muy bueno”, después salí y tocaba los árboles. “¿Esto es real? ¿Lo siento yo? ¿Esto es vigilia o no es vigilia? ¿Qué es esto?” (Entrevista a Facundo estudiante con trayectoria en educación superior en la carrera de Informática, 13/05/2022)

En los cuatro comentarios citados se puede ver un diverso acercamiento. Abril recoge una característica del texto de Descartes, recrea los argumentos, intenta que meditemos con él, reconoce que el texto está escrito en forma de ensayo, en primera persona. Jessica sostiene que le resultó difícil, pero le gustó mucho. El tercer y cuarto comentario se interesan por los temas abordados en el texto.

En la clase observada en la que se abordó el texto de Descartes (clase del 29/03/2022) el profesor Emilio comenzó preguntando a las y los estudiantes si habían leído el texto. Alrededor de 6 estudiantes dijeron que si lo habían leído (en un curso conformado por 53 estudiantes). Luego preguntó si quienes habían leído, también pudieron leer un texto complementario indicado en la bibliografía de la materia. En este caso no tuvo respuesta y ante eso les dijo que iba a hacer de cuenta que no lo habían hecho. La Segunda Meditación trata de “la naturaleza del espíritu humano y que es más fácil de reconocer que el cuerpo” (Descartes, 1980: 222). Emilio leyó el título y les dijo a los estudiantes: “Aunque parezca extraño, a lo largo de la clase se va a entender el significado de este título” (observación de clase de Introducción a la Filosofía, 29/04/2022).

En esta clase los y las estudiantes leyeron en grupos para responder una pregunta de la guía de lectura. En el trabajo en grupo los y las estudiantes leyeron, y en algunos casos el texto no parece leído previamente, o al menos no observamos marcas, subrayados u otros indicios de intervenciones en el material impreso con que contaban los alumnos. En los grupos comentaron el texto a medida que leían, y realizaron preguntas al docente. En

la mayoría de los grupos conversaron sobre la pregunta de la guía indicada por el profesor y buscaron extraer partes del texto para responderla.

El texto de Descartes (1980) contiene algunos conceptos específicos que no están definidos en el propio ensayo, así como conceptos (como “alma” o “espíritu”) que poseen un sentido específico para el autor y que puede prestarse a confusión. A diferencia de otras clases en las que las y los estudiantes formularon preguntas sobre conceptos, en esta clase no observamos que busquen en el diccionario estos conceptos, ni los y las escuchamos hacer consultas al docente sobre los términos específicos.

El siguiente texto que caracterizaremos es *Tratado de la naturaleza humana*, Libro I, Parte IV, Sección VI, *De la identidad Personal* de Hume (1984), indicado como lectura para la segunda clase de trabajos prácticos. Autor escocés (1711-1776), filósofo moderno y uno de los principales exponentes del empirismo. Los temas que aborda el texto son qué es el “yo”, qué significa la identidad (numérica, específica y personal), la memoria y la imaginación. Una complejidad que puede presentar este texto reside en su extenso análisis sobre cómo funciona la identidad en plantas, animales y cosas; y luego analiza la identidad humana. La estructura argumental del texto puede conducir al lector a perder el hilo de la lectura. Este texto fue mencionado por cuatro entrevistados, dos de los cuales coincidieron en considerar a Hume (1984) más complejo que Descartes (1980):

El que tuve que leer para hoy, que fue el de Hume. Me resultó complejo, igual creo que llegué a entenderlo. Después de la clase, veré. Fue un cambio pasar de Descartes – que era como una novelita – a Hume. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Con Hume, lo busqué. Es más, tengo una explicación en video súper fácil, como entendible, pero tampoco lo entiendo porque es como muy contradictorio y me dijo que era normal hasta que nos acostumbremos a leer, a buscar palabras que no conocemos. Por ahí en un chico joven, yo tengo 33 años. (Entrevista a Jessica, estudiante con pausa de varios años en el estudio 27/05/2022)

Jessica sostuvo en diferentes momentos de la entrevista que volver a conectarse

con el estudio le está costando mucho. Abril cuenta que aún no tuvo la clase, que en la clase se va a dar cuenta si lo entendió o no. Reflexiona acerca de cómo leer el texto, llevarlo leído y poder comparar su interpretación con las explicaciones. Aunque no lo terminó de entender, confía en que con la clase lo entenderá. Jessica buscó material, consultó al docente, pero le sigue resultando complejo, y su relato también está marcado por cierta inseguridad con su propia capacidad para entender. El texto le resulta contradictorio y Jessica expresa disconformidad con la recomendación del profesor, piensa que quizás a un estudiante “más joven” le sirva esta recomendación. Esta estudiante nos trasmite una sensación de frustración con la lectura del texto.

Los otros dos estudiantes se centraron en las relaciones que podían establecer entre el texto y la Psicología. Hume (1984) les interesó porque pudieron vincularlo con su concepción acerca de la carrera que están estudiando:

A Hume la verdad que no lo conocía. Pero la verdad que los textos que encontré hasta ahora me gustan mucho, porque son enfocados justamente en eso, en ver cómo funciona la mente humana, qué es lo que lo traba, qué es lo que lo inspira por así decirlo, o cómo se puede llegar a identificar a una persona o cómo no. (Entrevista a Facundo estudiante con trayectoria en educación superior en la carrera de Informática, 13/05/2022)

Hume explicando cómo es que cada uno se crea que es único y la esencia y demás, es como te va abriendo la cabeza de... por ahí cosas que nunca me puse a pensar o por ahí no le daba importancia. (Entrevista a Rodrigo estudiante con pausa de varios años en el estudio, 24/05/2022)

Rodrigo y Facundo se sienten movilizados por el tema. Hume (1984) les dio una nueva perspectiva sobre la mente. Rodrigo se muestra muy interesado. Para él fue un descubrimiento la forma en que plantea la cuestión de la identidad. Facundo realiza una referencia más general: le moviliza leer textos que analicen la mente humana, recuerda el texto, de qué trata. Al igual que con Antropología Social y Cultural, los y las estudiantes muestran interés por los textos y temas tratados y, en este caso, remarcan la relación del

texto con la carrera que están estudiando.

En la segunda clase de Introducción a la Filosofía que observamos se analizó el texto *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* de Hegel (2010). El texto conceptualiza las diferentes maneras en que se puede entender la historia. Es un texto que contiene referencias, pero no citas. Es una lección o clase. Aunque por el formato podría parecer un texto sencillo, supone conceptos que Hegel emplea en su sistema filosófico, lo que le agrega complejidad. Al inicio de la clase, el docente anuncia esta complejidad: “La lectura de Hegel siempre es compleja. Podemos hermanarnos en la sensación de desconcierto” (observación de clase de Introducción a la Filosofía, 03/06/2022). El profesor decidió anticiparles a los estudiantes que el texto presenta complejidad, que el autor es difícil de comprender. Estos comentarios se observaron en varias clases y una docente entrevistada fundamentó por qué los hacía:

“che, esto no se entiende nada”, ¿no les pasó?, porque a mí me pasa que hay partes de los textos que las tengo que leer 25 millones de veces porque no se entiende. Tengo que ir a buscar las referencias, y les cuento eso que me pasó... Y eso les alivia un montón. (Entrevista a Natalia, docente del Trayecto Introductorio y de Psicología 1. 15/05/2022)

El objetivo – según explicita la docente – es mostrarles que no son ellos y ellas quienes no entienden, sino que el texto es complejo, requiere leer con atención, buscar referencias. Estos comentarios pueden ayudar a que los y las estudiantes desconfíen si consideran que lo entendieron en una primera lectura y vuelvan a leerlo. Es una alerta.

En esta clase una estudiante dice que leyó el texto y no entendió nada. Puede verse su texto subrayado. Al final de la clase una estudiante de las entrevistadas (Kenia) me comenta que no leyó el texto pero que su compañero lo leyó y le resultó muy difícil. Los comentarios de estos y estas estudiantes nos inducen a pensar que también puede crearse una sensación de impotencia: si el texto es demasiado complejo no voy a entenderlo. En esta clase se observó menos lectura previa que en la clase sobre Descartes.

Emilio explicó conceptos centrales de Hegel (2010) y sostuvo que algunos de estos conceptos deberían resultar conocidos o familiares a los estudiantes, en función de la

lectura previa. El profesor no indicó párrafos o páginas específicos y los estudiantes escucharon las explicaciones sin realizar búsquedas o relecturas del texto (como sí sucedió en otras ocasiones observadas). Al final de la explicación, el docente volvió a señalar una clave de lectura para que los y las estudiantes releyeran el texto tomando en cuenta estas ideas: “¿Cuáles son las distintas maneras de considerar la historia examinadas por Hegel? Caractericen brevemente cada una de dichas perspectivas y desarrollen especialmente, los rasgos de lo que Hegel denomina ‘historia filosófica’” (observación de clases de Introducción a la Filosofía, 03/06/2022). Emilio retomó una forma de acompañar la lectura similar a la indicada por Cecilia: “sobre los textos hacemos un recontra recorte y lo que terminamos queriendo que sepan no es tan inabarcable” (entrevista a Cecilia, Coordinadora del Trayecto Introdutorio y Profesora de Psicología 1, 14/10/2021). El docente explicitó la complejidad del texto que debían leer, pero también les pidió que leyeran un tema de forma prioritaria, que lo recortasen con esta pregunta.

En relación con dos de los tres textos indicados en Introducción a la Filosofía que fueron analizados, los y las estudiantes compartieron la idea de que les resultaron difíciles. Esta idea apareció enfatizada con relación al texto de Hegel (2010) en el que la anticipación de esta complejidad puede haber generado incluso una resistencia para leer el texto. En estos textos, los y las estudiantes no indicaron por qué características o motivos los consideraban complejos (mientras que en referencia a otros textos sostuvieron que la complejidad residía, por ejemplo, en el uso de términos específicos).

En el interés expresado por los y las estudiantes en las materias analizadas es posible pensar que la motivación está relacionada con el conocimiento previo de los temas y las lecturas (por ejemplo, el conocimiento previo de Descartes en el caso de Introducción a la Filosofía), el vínculo de los contenidos o las lecturas con el campo disciplinar de la Psicología (Hume o los ejemplos de Biología Humana) y la identificación de ámbitos de aplicación práctica de los contenidos abordados en los textos (el etnocentrismo y la perspectiva de género en el Taller Introdutorio).

## Representaciones de estudiantes acerca de la lectura

El objetivo de este apartado es analizar las relaciones que reconocen los y las estudiantes con la lectura. Para ello vamos a caracterizar cómo se perciben en tanto lectores y lectoras y cuál es su relación con la lectura, de acuerdo con las respuestas a la encuesta inicial (encuesta aplicada 158 estudiantes) y en las nueve entrevistas en profundidad.

En relación con la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes y las estudiantes en tanto lectores y lectoras, les solicitamos que eligieran entre un conjunto de opciones que implican una escala desde quienes dicen que les gusta mucho leer a quienes indican que no les interesa.

La opción más elegida fue “leo solo cuando tengo tiempo” (43%). Si revisamos las respuestas en conjunto podemos decir que 1 de cada 2 estudiantes ubicó a la lectura como una actividad cotidiana en su vida. El otro 50% lee en momentos puntuales, no elige leer frente a otras actividades en su día, y un 4% directamente consideró que leer no le interesaba.

*Cuadro 1: Tipo de lector. Encuesta a 158 estudiantes del Trayecto Introductorio. 2022*

Me gusta mucho leer	21%
Me gusta leer y leo de forma cotidiana	32%
Leo sólo cuando tengo tiempo	43%
No me interesa leer	4%

De los nueve entrevistados y entrevistadas, dos estudiantes consideraron que les gustaba mucho leer y que leían mucho. Una tercera entrevistada indicó que le gustaba mucho leer pero que recientemente había perdido el hábito de lectura.

Espero leer un montón, siento que voy a leer un montón. Eso sí, lo bueno es que también me gusta y es uno de los motivos por los cuales elegí la carrera, leer. Siento que al no tener tanta carga horaria pero sí mucho de lectura me gusta y siento que es más conveniente para mi sentarme a leer sola o con un grupo que la clase en sí.

(Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

La lectura me gusta, me empezó a gustar de grande, en el secundario no me gustaba mucho leer. Después sí me empezó a gustar, no en sí por la facu, pero sí por otras cosas, tipo en redes sociales (...) Bueno, ahora de grande descubrí que me gusta todo esto que tiene que ver con la Psicología, con todas esas cosas, pero es como arrancar a leer y si me voy engancho sigo. (Entrevista a Kenia, estudiante con pausa de varios años en el estudio, 23/05/2022)

La lectura siempre fue algo que me gustó, me lo inculcó mi vieja, obviamente siempre leo lo que me gusta y he leído cosas que no, a propósito, para decir después “no me gusta por esto, por esto y por esto”, tener un fundamento. No es algo que me cuesta, pero había perdido un poco el ritmo. En pandemia no había leído. (Entrevista a Ángeles, Profesora de teatro, 12/04/2022)

Abril es una estudiante que recientemente terminó el secundario y muestra que la lectura tiene un lugar importante en su vida, e incluso eligió la carrera por que se trata de una carrera en la que piensa que va a leer mucho. Leer es una motivación para estudiar Psicología. Es la única estudiante que le da este estatus a la lectura. Cuando se les preguntó qué esperaban leer en la carrera, cuatro estudiantes mencionaron que esperaban leer mucho, pero sólo Abril consideró que esto era una motivación.

Las otras dos estudiantes que mencionaron que les gusta mucho leer son estudiantes más grandes (27 y 32 años) que marcan cambios a lo largo de su vida en la relación con esta actividad. Ángeles habla de una relación familiar. Kenia señala una búsqueda personal. Ella comenta sobre varios libros que está leyendo y se puede observar cierta sorpresa de ubicarse como lectora: *“descubrí de grande que me gusta leer”* (estudiante con pausa de varios años en el estudio, 23/05/2022). Esta estudiante marcó muchas dificultades con los textos de lectura obligatoria.

Otros cuatro estudiantes se situaron cercanos al “leo sólo cuando tengo tiempo” de la escala:

No soy de leer tanto, pero es algo que me gusta. O sea, si lo tengo que hacer, lo

hago. Capaz, si tengo algún tiempo también lo hago, no leo solo por obligación. Ahora por ahí estoy leyendo, todo lo que es la sexualidad me re interesa. Entonces voy leyendo posteos de eso. Capaz no tanto un libro, pero posteos y eso sí. (Valentina, egresada reciente del secundario, 29/04/2022)

Lo que pasa es que nunca me gustó mucho leer, sinceramente. Siempre se me dificultó, y el leerle a alguien me pone nerviosa. Me empiezo a trabar, es raro eso, porque yo cuando leo para mi leo bastante bien, pero cuando le leo a otro me trabo. Qué raro es eso ¿no? El cambiar palabras, cuando le lees a otros, algo hay ahí, pero me pasa eso, y por ahí es el miedo a confundirme, y eso es por no estar familiarizada con la lectura. (Entrevista a Candela estudiante recién egresada del secundario, 12/05/2022)

Leo casualmente. A veces no es simplemente “me siento a leer el texto”. Sino de una cosa a la otra termino buscando algo para leer. (Entrevista a Facundo estudiante con trayectoria en educación superior en la carrera de Informática, 13/05/2022)

Suelo leer por placer, pero tengo como un modo, por así decirlo. Hay veces que dejo un libro como por 5 años y después lo leo en una semana. Eso es lo que más me cuesta con la Facultad, porque no tenés un tiempo de 5 años como para dejarlo y después retomarlos, pero al ser textos de la Facultad les doy la mayor importancia posible ya sea que tengo tiempo o no. (Entrevista a Rodrigo estudiante con pausa de varios años en el estudio, 24/05/2022)

Frases como “no soy de leer tanto”, “no estoy familiarizada con la lectura”, “leo casualmente”, muestran que este grupo de estudiantes se piensan a sí mismos como lectores de baja intensidad. Leer no es una actividad que organice su vida o que lleve a priorizar esta actividad frente a otras, sino que cuando encuentran algo motivador, lo leen. Valentina y Rodrigo manifiestan cierta preocupación por tener que leer algo predeterminado y en un tiempo estipulado. Estos cuatro estudiantes piensan la lectura como una actividad

intermitente, en algún momento o frente algún interés específico. En dos momentos de la entrevista, Candela mencionó que se le dificulta leer lo indicado: “los textos que son muy largos directamente no los leo” y “no estoy leyendo los textos de Lógica porque no me gustan” (entrevista a Candela estudiante recién egresada del secundario, 12/05/2022).

En las clases del Trayecto Introdutorio también registramos comentarios de estudiantes que expresaban su resistencia a leer varios textos y se mostraban poco interesados e interesadas por la actividad: “Me re costo leer todo” (observación de clase del Trayecto Introdutorio 22/02/2022, profesora Natalia), “No me gusta leer” (observación de clase del Trayecto Introdutorio, 16/02/2022, profesora Romina). Registramos una ambivalencia entre el registro de que deben acostumbrarse a leer más y la certeza de que éste no es un interés para ellos y ellas. El comentario “No me gusta leer” dicho en la primera clase por una estudiante en respuesta a la pregunta de la docente acerca del texto, llama la atención en este sentido, ya que para quienes estudian Psicología, ésta probablemente va a ser una de las prácticas principales a lo largo de 6 años.

Valentina y Kenia señalaron que leían “posteos” en las redes sociales. Ellas ubican cierta tensión en relación con esta práctica, como si se tratara de una práctica de lectura degradada o de menor valor, lo que permite pensar que su representación sobre la lectura está vinculada con leer libros. Estas estudiantes muestran que han encontrado sus intereses de lectura en formatos distintos de los que indicaría su trayectoria académica. En este sentido, nos podemos preguntar si estos intereses que han encontrado y las han llevado a considerarse lectoras, las podrían vincular con lo que leen en la Facultad. Los textos que deben leerse en la carrera se diferencian por el formato y la extensión (entre otros muchos rasgos) con los que se leen en las redes sociales. Entonces, aunque estas estudiantes se consideren lectoras, pueden enfrentar dificultades específicas para cumplir con las exigencias de lectura derivadas del estudio de la carrera.

La segunda pregunta de la encuesta revisa qué ideas tienen los y las estudiantes sobre sus capacidades como lectores y lectoras: ¿Cómo caracterizas tus habilidades para leer? Estos datos pueden complementarse con la pregunta acerca de cómo se conciben cómo lectores y lectoras que se realizó en la entrevista.

La respuesta más elegida fue “tengo algunas dificultades para comprender textos” (42%), seguida por “no tengo dificultades” (35%). Casi un 80% de los encuestados evitaron

los extremos de la escala y sólo un 17% se consideraron a sí mismos muy buenos lectores y lectoras.

*Cuadro 2. Habilidades para leer. Encuesta a 158 estudiantes del Trayecto Introductorio. 2022*

Muy buen lector	17%
No tengo dificultades	35%
Algunas dificultades para comprender textos	42%
Considero que tengo dificultades para comprender textos	6%

De los y las estudiantes entrevistados observamos que hay dos que consideran que tienen dificultades para comprender textos. Una de ellas, Jessica, comenta que hizo la encuesta y marcó esta respuesta. Se trata de dos estudiantes que terminaron hace varios años el secundario y no estudiaron durante la pandemia:

Me cuesta porque hace mucho que no agarro un libro, hace un montón que no estudio. Que me siento a estudiar, no a leer. Me cuesta mucho encontrarle el ritmo. (Entrevista a Jessica, estudiante con pausa de varios años en el estudio 27/05/2022)

Me cuesta comprender, si te soy sincera, por ahí me engancho mucho y entro en eso ¿Cómo se dice cuando te quedas enganchada? Después me cuesta, si tengo que retomar cuando lo tenía en digital, no me acordaba si lo había leído (Entrevista a Kenia, estudiante con pausa de varios años en el estudio, 23/05/2022)

Se trata de estudiantes que mostraron relaciones diversas con la lectura. Ambas manifestaron que les gustaba, pero Jessica dijo que no leía cotidianamente y Kenia se reconoció como lectora asidua. Son dos estudiantes que mostraron dificultades para marcar los textos, para anotarse en las materias, para saber qué textos tenían que leer, y señalaron cierta situación de incomodidad con la carrera. No se trataría entonces solo de una dificultad con la lectura sino de adaptación a la Facultad en general y a volver a construir una práctica de estudio que incluye en el centro la lectura.

Por último, registramos que tres estudiantes entrevistados se ubicaron junto con el 35% de los encuestados y las encuestadas que indicaron que no tenían dificultades para leer:

La verdad me considero un buen lector. Puedo llegar a comprender textos fácilmente. Por ahí, acá son un poco más complejos de leer, pero me siento a leerlo tranquilo, no me esfuerzo por comprenderlo de una, porque sé que a la primera pasada no voy a entender nada, entonces lo leo varias veces hasta que lo empiezo a entender. (Entrevista a Rodrigo estudiante con pausa de varios años en el estudio, 24/05/2022)

Después, en cuanto a la lectura tengo muy buena comprensión, no sé si soy un buen lector, leo lo que me gusta. (Entrevista a Facundo estudiante con trayectoria en educación superior en la carrera de Informática, 13/05/2022)

Yo creo que bastante buena, me gusta leer un montón. Por mes leo de promedio unos 4 libros, seguramente más allá de la Facultad y todo. (Entrevista a Abril, egresada reciente del secundario, 03/05/2022)

Esta pregunta releva principalmente la confianza que tienen los y las estudiantes en su condición de lectoras y lectores. Si miramos las respuestas de Abril, Facundo y Rodrigo en todo este capítulo, sólo Abril aparece en los distintos apartados recordando autores y autoras, mencionando características específicas de los textos e incluso con análisis propios acerca del sentido de esas lecturas y contenidos en la carrera. Facundo y Rodrigo, en general, hablaron de los temas vistos en cada materia. Los y las estudiantes comparten cierta tranquilidad con lo que deben leer, tener que leer mucho no los preocupa y a la vez consideran que, aunque los textos sean difíciles, van a encontrar estrategias para leerlos.

Por fuera de los ítems de la escala encontramos la forma en que se definió Agustín como lector:

No creo que sea un buen lector, si creo que, sí tengo el hábito y esto de todo el

tiempo intentar de leer 10, 15, 20 páginas, me da mayores herramientas para aprender el conocimiento (Agustín, estudiante avanzado de la carrera Lic. En deporte y actividad física, 10/05/2022)

Este estudiante cambió la pregunta: no se trata de capacidad sino de hábito. Estudiante que se muestra muy reflexivo en la entrevista, comenzó Psicología previamente y en aquel momento manifestó que los textos le costaban. Analiza en su trayectoria que se volvió mejor lector de lo que era y que esto está dado principalmente por tener el hábito de estudio. Se trata de un estudiante que cuando hizo la entrevista estaba estudiando dos carreras universitarias a la vez.

Por lo que pudimos revisar en el apartado, los y las estudiantes tienen una relación muy heterogénea con la lectura que va desde haberse anotado en la carrera porque se trata de una carrera en la que van a leer mucho, a advertir en el primer día de clases que no les gusta leer. La diferencia en el gusto por leer también parece signar la capacidad de leer textos que no les interesan: al no gustarles la lectura muestran resistencia a leer textos largos, textos con los que no se sientan identificados, en otros casos aparece la resistencia a leer en general.

Con relación a la “autovaloración lectora” la representación de los y las estudiantes no está relacionada con la trayectoria que han realizado. De las tres estudiantes que terminaron de forma reciente el secundario, una marcó cierta dificultad para leer en relación con la práctica de la lectura en voz alta e hizo hincapié en su dificultad para sostener la lectura. Y otra enuncio que eligió la carrera porque se trata de una carrera de mucha lectura.

Además, analizamos que la forma en que ellos y ellas se ven como lectores y lectoras y su interés por la lectura no incide en su preocupación ni en su desempeño respecto a la lectura disciplinar. Por ejemplo, una estudiante con pausa en sus estudios que se definió como lectora asidua, mostró mucho interés por la lectura y también a lo largo de la entrevista marcó varias preocupaciones y dificultades con los textos que se encontraba leyendo para la carrera.

## Conclusiones

En este capítulo analizamos las representaciones de los y las estudiantes acerca de la lectura, los textos leídos y lo que esperan leer a lo largo de la carrera y relacionamos estas ideas con cómo conciben los y las docentes la lectura disciplinar.

Con relación a la diversidad de textos que se leen en el primer año, se introducen cuatro disciplinas: Antropología Social, Psicología, Filosofía y Biología. Encontramos que sólo los y las estudiantes con una trayectoria en educación superior refieren a las características de los textos relacionadas con las disciplinas en las que están enmarcados.

No observamos una preocupación de los y las estudiantes sobre la diversidad de textos que están leyendo, aunque sí vimos resistencias con las disciplinas más alejadas de lo que se esperaban leer en la carrera: Lógica y Biología Humana. Estas resistencias disminuyeron cuando podían ver las relaciones que presentaban los textos con los temas de la Psicología o la aplicación en el campo profesional.

Encontramos que la vinculación con la disciplina y el desempeño profesional es la mayor motivación de los y las estudiantes. En algunos casos, les resulta muy difícil identificar cuál es la relación de los textos que tienen que leer con la carrera que están estudiando. Esta dificultad se traduce en resistencias para leer los textos. Dos temas fueron mencionados por los y las estudiantes por fuera del interés disciplinar: perspectiva de género y etnocentrismo. El primero en el Trayecto Introductorio y el segundo en Antropología Social y Cultural. Observamos que en estos temas los y las estudiantes subrayan la importancia de entender cómo pueden aplicarse.

La motivación y el interés por leer parece ser un aspecto central para que llevar adelante la lectura. Algunas estudiantes han manifestado que los temas que nos les interesan, no los leen. Se observan resistencias a leer aquello que les parece muy complejo. Estas resistencias parecen aumentar cuando los y las estudiantes se autovaloran como lectores y lectoras con dificultades de comprensión.

Los textos de diferentes materias comparten discusiones en torno a la metodología de la investigación científica. Antropología y Psicología comparten temáticas en torno a los contextos en los que se piensan las ideas y a las motivaciones de los científicos. Si bien los y las estudiantes no cursan las cinco materias simultáneamente, el hecho de encontrarse

con la misma discusión o que se comparta un tema en dos materias puede ayudar a completar el sentido del tema estudiado. En una de las clases de Psicología 1, se pudo observar que la docente trató de mostrar la relación entre la materia y otras materias que estaban cursando para darle mayor sentido a los contenidos y en las entrevistas se pudo ver que los y las estudiantes muestran satisfacción al encontrar estas relaciones.

Con relación a las dificultades que mencionan los y las estudiantes con los textos hallamos que hay una idea extendida: los materiales son complejos porque tienen lenguaje académico o términos difíciles. Docentes y estudiantes comparten el énfasis en los conceptos específicos como particularidad de la lectura disciplinar. Ante esto los profesores recomiendan leer buscando definiciones de las palabras que no se entiendan. En este sentido, podemos inferir que los y las estudiantes comienzan a incorporar una idea sobre la lectura compartida por la comunidad disciplinar en la que se están insertando.

Algunos y algunas estudiantes consideran que para leer los textos difíciles deben leerlos varias veces y de forma pausada. Esta idea supone que las claves para la adecuada interpretación están contenidas en el propio texto, de manera que no se requieren otras lecturas, apuntes o explicaciones de las clases para comprender lo que se lee. Otros y otras estudiantes consultan, esperan a la clase, piden ayuda para entender el texto. Mencionan que leen el texto antes para llevar preguntas a las clases y también buscan videos para completar los vacíos que ven en el material. Esta reflexión no estuvo asociada a una trayectoria académica en particular. Encontramos estudiantes que estudian de esta manera sin haber tenido un paso por la educación superior.

Al revisar las especificidades que tiene la lectura en Psicología, encontramos que docentes y estudiantes visualizan que se trata de textos que deben leerse entendiendo quién es el autor<sup>21</sup> y en qué contexto fue producido el texto. Esta característica, según Becher (2001), es propia de las ciencias blandas: se lee en relación con quiénes son los autores de cada texto. Esta peculiaridad y esta recomendación de lectura (antes de leer el texto buscar quién es el autor o autora) parece no resultar relevante para otras materias de primer año como Biología Humana. En esta materia los autores y autoras no se

---

<sup>21</sup> Esta discusión acerca del lugar del autor y autora en las distintas disciplinas se puede relacionar con la pregunta de Foucault (2010) ¿Qué importa quién habla? En su famoso ensayo titulado “¿Qué es un autor?”.

presentaron, y en lo que se revisó del material se utilizan pocas citas, las ideas parecen considerarse atemporales, no es importante situar una idea en relación a un contexto o una época.

En el capítulo 3 y a lo largo de este capítulo analizamos la diversidad de los textos en cuanto a formatos, temas, extensión, inscripción disciplinar y contexto de escritura. En las observaciones de clases no encontramos especificaciones de esta variedad de características. Los docentes, según su inscripción disciplinar, hacen hincapié en algunos puntos que muestran esta diversidad, pero la particularidad de los textos enseñados no parece ser una preocupación, o al menos no quedó expresada en las clases observadas.

## Conclusiones

Esta tesis surge de la preocupación general por la lectura en el primer año de la Universidad, con el objetivo específico de poder hacer un aporte para comprender cómo los y las estudiantes se representan la lectura académica en el primer año de la Facultad de Psicología de la UNLP. Nos interesó estudiar la lectura en el ingreso a esta Facultad considerando que puede ser una contribución más a la comprensión del primer año en los estudios superiores.

En la construcción del objeto de estudio formulamos el interrogante acerca de si era posible identificar representaciones sociales sobre la lectura en quienes ingresan a una carrera universitaria en sentido estricto. Luego de analizar otras categorías, como las de percepciones o representaciones, optamos por emplear la categoría representaciones sociales.

Un rasgo derivado de la categoría “representaciones sociales” es la estabilidad que propone con relación a las formas en que los actores conciben ciertos aspectos de la realidad social. La noción de “representaciones sociales” suele estar asociada a la existencia de un núcleo de sentido difícil de cambiar y que implica un conjunto de pensamientos compartidos por los sujetos (Abric; 2013). Estas dos características nos generaron inquietudes porque esta tesis aborda un momento muy específico en la trayectoria de los y las estudiantes (el ingreso a la carrera de Psicología) caracterizado por un contacto novedoso con una institución, un campo de conocimiento, un conjunto de prácticas y una cultura académica.

Sin embargo, esta categoría resulta adecuada en la medida en que permite sostener un análisis articulado entre pensamientos y prácticas. Se refiere a pensamientos que ordenan y dan sentido a las acciones, que tienen la función de orientar la práctica y definen lo que es razonable hacer en relación con esas ideas (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005; Abric, 2013; Jodetet, 1986). Esta característica de las representaciones sociales nos resultó central para esta tesis ya que permitió estudiar las prácticas de lectura en conjunto con las representaciones. Si los pensamientos que tienen los y las estudiantes acerca de la lectura disciplinar orientan su forma de estudiar, es necesario analizar de forma articulada sus

prácticas de lectura para el estudio. El capítulo 3 se enfoca de forma específica en cómo los y las estudiantes realizan sus lecturas durante las clases del Trayecto Introdutorio y en las clases del primer cuatrimestre.

Estas relaciones entre representaciones y prácticas están parcialmente contenidas en las definiciones trabajadas en el capítulo 1, en el apartado representaciones sociales. Según Castorina, Barreiro y Toscano se trata de una “modalidad del conocimiento común que incluye tanto aspectos afectivos como cognitivos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en el mundo social” (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005: 208). Se trata de pensamientos prácticos que ordenan maneras de actuar. En este sentido, en el capítulo 3 no sólo estudiamos las maneras de actuar de los y las estudiantes respecto a la lectura, sino que analizamos cómo se relacionan estas prácticas con sus concepciones acerca de la misma. Esto nos permitió identificar prácticas colectivas compartidas y nos permitió estudiar cómo las interpretaciones de los textos se encuentran mediadas por las formas de leer propias de esta comunidad.

Al diseñar el trabajo de campo para investigar las prácticas y representaciones de lectura, elegimos trabajar con diversas trayectorias educativas previas reconociendo que, aunque los y las estudiantes compartían espacios de clase por primera vez y que formarían potencialmente una comunidad, también habían compartido espacios similares en los que podíamos esperar que hayan construido representaciones acerca de cómo leer. Con el objetivo de analizar en profundidad cómo se representan la lectura diversos grupos de estudiantes, entrevistamos a tres que recientemente habían egresado del secundario, tres que provenían de otra carrera universitaria y tres que habían hecho una pausa de varios años en sus estudios.

Al decidir estudiar las representaciones sociales como una forma de articulación entre el pensamiento y la acción de los y las agentes fue necesario recurrir a diversas técnicas de investigación: encuestas, entrevistas, observaciones, análisis de documentos, entre otras}. Por el tipo de trabajo de campo diseñado para abordar nuestro objeto de estudio, resultó un factor decisivo el aislamiento por la pandemia del COVID-19 que tuvo inicio en el 2020 y generó modificaciones en las formas de estudiar en la Universidad entre los años 2020 y 2022. Estas modificaciones nos llevaron a plantear cambios en el diseño del trabajo de campo.

La parte práctica de la investigación comenzó en el mes de febrero del año 2021 con la aplicación de una encuesta (en modalidad virtual) durante el dictado del Trayecto Introductorio. El aislamiento durante la pandemia constituyó un obstáculo para proseguir con el trabajo de campo como lo teníamos previsto durante el mismo año. La Facultad de Psicología continuó durante todo el 2021 dictando clases virtuales y eso dificultó tomar contacto con estudiantes que nos permitieran conformar la muestra que habíamos diseñado. Asimismo, en la virtualidad las observaciones de clases se volvían más limitadas o resultaban imposibles por el poco acceso a las prácticas de estudiantes y docentes. Si bien sabemos que en una clase presencial no podemos observar todas las prácticas desplegadas por los actores de la situación, ni registrar todas las expresiones, las interacciones que se pueden observar en las instancias presenciales son mayores, que en las virtuales.

Teniendo en cuenta estas alteraciones, decidimos utilizar la encuesta aplicada para revisar las decisiones de investigación y postergar el trabajo de campo hasta febrero de 2022. Terminamos de realizar las entrevistas y observaciones en junio del mismo año. Además del retraso mencionado, también en el 2022 las condiciones de cursada se vieron afectadas por el regreso a la presencialidad, las condiciones específicas de cursada en el año 2022 son explicadas en el capítulo 2. Estas condiciones también son una especificidad de esta investigación.

En el año 2022, producto del retorno a la actividad presencial, el Trayecto Introductorio se cursó alternando actividades presenciales y virtuales. Los y las estudiantes debían asistir a clases y rendir de forma presencial unos días y en otros períodos debían, además, cumplir con una actividad semanal en un aula virtual de la plataforma moodle. No pudimos realizar, durante la investigación, un seguimiento directo de las actividades virtuales, aunque éstas fueron muchas veces mencionadas en las clases presenciales y Y comentadas en las entrevistas realizadas.

La presencialidad limitada en las cursadas de la Facultad junto con el requerimiento de actividades en dos modalidades diferentes (presenciales y virtuales), implicó dificultades específicas para los y las estudiantes en su recorrido por el Trayecto Introductorio. Esto se pudo ver en un mayor desgranamiento de la matrícula con relación a años anteriores en dos instancias: por un lado, un alto porcentaje directamente no comenzó a cursar y, por otra

parte, aumentó el porcentaje de estudiantes que comenzaron y no terminaron el Trayecto Introductorio. Como señalamos en el capítulo 2 realizamos la investigación en un año con mayor desgranamiento que los años precedentes.

La pandemia también modificó las formas de cursada durante el primer cuatrimestre. Hicimos observaciones de clases en una materia de cursado semanal con la matrícula completa (Introducción a la Filosofía), una materia que repetía dos veces los mismos contenidos (Biología Humana) y una materia que daba todas las semanas contenidos distintos a la que los y las estudiantes asistían semanalmente de forma alternada. Consideramos que estas condiciones de cursada deben ser tenidas en cuenta porque, aunque no parecen incidir de manera directa en la selección de los textos propuestos por las cátedras ni en las representaciones sobre la lectura de estudiantes y docentes, pueden modificar el interés de los y las estudiantes por los textos, entre otros aspectos.

Para organizar las conclusiones retomaremos los objetivos que nos propusimos en el proyecto de tesis y dedicaremos un apartado a cada uno:

- Analizar las transformaciones de las representaciones de la lectura de los y las estudiantes ingresantes a lo largo del primer año de estudios de la carrera de Psicología.
- Comparar las representaciones de lectura de los y las estudiantes que inmediatamente terminaron el nivel secundario, estudiantes que pausaron sus estudios y aquellos estudiantes que han tenido un paso previo por la educación superior.
- Analizar las representaciones que poseen coordinadoras y talleristas respecto a las formas de leer propias de la Psicología y las apropiaciones que realizan los y las estudiantes de las mismas.

Por último, según la importancia que fuimos detectando, a lo largo de la tesis, de la necesidad de entender representaciones y prácticas de lectura de forma interrelacionada para comprender las representaciones de los y las estudiantes, sumaremos un apartado de conclusiones que articula estos dos conceptos.

## **Transformaciones de las prácticas y representaciones de lectura en el periodo estudiado**

En el marco teórico explicitamos que las representaciones sociales son difíciles de transformar al ser una estructura que nos ayuda a entender lo que nos rodea. La estabilidad es una característica necesaria para ayudarnos a conocer. En este apartado analizaremos si, en el periodo en que se produjo esta investigación, podemos encontrar algunos cambios en las formas en que los y las estudiantes se representan la lectura y si y sí, al mismo tiempo, encontramos incorporaciones respecto a las formas de leer en la disciplina estudiada.

Un aspecto en el que reconocimos una incorporación en la forma de leer fue en el uso de los programas de las asignaturas. Esta fue una práctica recomendada por los docentes, mencionada también por los y las estudiantes en las entrevistas, aunque casi no hemos podido observarlas en las clases. Cinco de los y las estudiantes entrevistados recordaron esta recomendación, dos de ellos con amplia experiencia en educación superior la señalaron como una práctica específica del estudio en Psicología, pero cuando se les pidió que describan sus prácticas de lectura para el estudio en el Trayecto Introductorio ninguno indicó haber utilizado el programa para estudiar.

En cambio, en las clases de Psicología 1 pudimos ver que algunos estudiantes llevaron el programa al aula y se encontraba marcado (con subrayados y notas) como un material de estudio. Más allá del carácter episódico de estas evidencias, podría pensarse que este tipo de prácticas se van modificando en el transcurso de las primeras experiencias de clase y estudio de la carrera y se incorporan como prácticas de lectura que contribuyen a formar ciertas representaciones acerca de la especificidad de la lectura para el estudio de la Psicología.

Otro contraste que fue posible observar en las clases del Trayecto Introductorio, las entrevistas y las clases de las materias de primer año, correspondió a los soportes de los materiales de lectura que emplearon las y los estudiantes en el contexto de clase.

En las clases de las materias del primer cuatrimestre observamos que era más frecuente la lectura de los textos en los teléfonos celulares. En cambio, en el Trayecto Introductorio fueron más los y las estudiantes que llevaban a clase los textos de la

bibliografía fotocopiados. En general fue baja la proporción de estudiantes que no contaban con el material de estudio (menos de un 25%), pero aumentó significativamente con respecto a las clases del Trayecto Introdutorio en las que los y las estudiantes que no tenían los textos no superaba el 10%.

A través de las encuestas pudimos registrar que los y las estudiantes marcan menos los textos leídos en el celular. Esto podría deberse a un desconocimiento sobre las herramientas que permiten hacerlo y también por el recurso a otro tipo de prácticas como, por ejemplo, la elaboración de apuntes de manera simultánea a la lectura en el celular.

Este incremento en la proporción de estudiantes que eligen leer en el teléfono celular, en las clases, puede relacionarse tanto con una práctica que se vuelve más familiar a medida que transcurre la carrera como a una mayor dificultad para contar con todo el material a medida que aumenta el volumen de las lecturas que deben realizar. En las entrevistas los y las estudiantes manifestaron que les resultaba difícil acceder a las fotocopias por el costo y también por el tiempo que insume imprimirlas. Además, los y las estudiantes entrevistados indicaron que les resultaba más sencillo organizar las lecturas en soporte digital.

## **Representaciones sobre la lectura según las trayectorias educativas**

Uno de los objetivos de la tesis fue estudiar las diferencias que podrían presentar las representaciones sobre la lectura disciplinar de los y las estudiantes según sus trayectorias educativas previas.

Cómo señalamos, los tres tipos de trayectorias que estudiamos poseen características específicas. Hemos entrevistado a estudiantes que el año anterior habían egresado de la escuela secundaria, a estudiantes que poseían experiencias previas de estudios de nivel superior y a estudiantes que habían discontinuado sus estudios por un cierto tiempo. Estos últimos, además, se caracterizaron por no haber estudiado durante la pandemia. Por esta característica, los estudiantes que habían interrumpido sus estudios no estaban familiarizados con las plataformas virtuales ni tampoco con la lectura a través de dispositivos, como celulares o computadoras, y manifestaron dificultades para llevar

adelante trámites administrativos (cómo la inscripción a las materias o la solicitud de certificados) de manera virtual.

Este grupo de estudiantes tuvo dificultades que no estaban directamente relacionadas con los rasgos por los cuales decidimos entrevistarlos. En este sentido, modificamos la categorización: en lugar de la categoría de “discontinuidad en el estudio” corresponde describirlos como estudiantes que “no cursaron estudios de forma virtual”.

La información relevada en las entrevistas realizadas a estos y estas estudiantes nos permitió identificar una serie de características específicas. Estos tres estudiantes manifestaron no conocer cómo marcar textos en soporte digital (en especial en teléfonos celulares) y mostraron ciertas dificultades en reconocer cuáles eran y cómo podían acceder a los textos que tenían que leer.

En el grupo de estudiantes con trayectorias previas en educación superior se hizo evidente que, quienes poseían mayor experiencia, a la vez habían desarrollado formas más sistemáticas de estudio. Esto implicaba un reconocimiento de ciertas prácticas habituales como imprimir o fotocopiar los textos, organizarlos previamente a la lectura, leer en voz alta, etc. Estos estudiantes con amplia trayectoria en educación superior ofrecen respuestas en torno a cómo leen y estudian que evidencian un grado importante de reflexión acerca de lo que hacen. Sus prácticas y hábitos se ajustan mejor a los requerimientos del estudio en el ámbito universitario. En cambio, los y las estudiantes que no cuentan con este tipo de trayectoria dan respuestas más generales sobre cómo leen: se refieren a la cantidad de tiempo que dedican a la lectura, señalan si realizan la actividad solos o con otros y en qué momento del día prefieren leer.

Los dos estudiantes con amplia trayectoria en educación superior también reconocieron la diversidad de textos y las especificidades de lectura, según la disciplina estudiada, y señalaron dificultades específicas con algunos textos por el campo de estudio al que pertenecían. Hicieron comparaciones entre los textos que estaban leyendo, y los textos que leen o leyeron en sus otras experiencias de educación superior.

En algunos aspectos observamos, tanto en las entrevistas como en las clases, que no existen grandes diferencias en cómo se representan la lectura los y las estudiantes. Registramos pocas menciones a las citas, al uso que se dan en diferentes textos y a cómo deben interpretarse.

Podría decirse que la carrera de Psicología incluye materias que presentan textos muy diversos desde el punto de vista de sus formatos, usos de citas, referencias, estructuras de argumentación, paratextos, etc. Esta diversidad parece incidir en la valoración y las prácticas que los estudiantes llevan a cabo para su lectura. Vimos diferencias importantes entre los textos analizados de Biología Humana y los de Psicología 1, específicamente en el uso que se hace de las citas. Si bien los y las estudiantes las registran, principalmente aquellos que tienen un paso por la educación superior, no observamos ni en las entrevistas ni en las observaciones de clases menciones específicas a los usos diferentes que tienen respecto a esta diversidad de textos.

Aparentemente, estas diferencias entre los textos con relación a sus formatos, citas, referencias, paratextos, etc., según las especificidades disciplinares es algo opaco para los y las estudiantes.

## **Representaciones sobre la lectura disciplinar de docentes y estudiantes**

El último objetivo propuesto de la tesis fue revisar cómo conceptualizan la lectura disciplinar los y las docentes, características percibidas por los y las estudiantes y aspectos de la lectura disciplinar ocultos para quienes ingresan a la disciplina.

Los y las docentes entrevistados compartieron la representación de que los textos de Psicología suelen contener una multiplicidad de voces. Sostuvieron que esta disciplina posee múltiples campos de aplicación y que estos campos dan lugar a textos diversos. Sobre esta diversidad de los textos y la correspondencia entre textos y campo de aplicación de la Psicología no encontramos, en las entrevistas y observaciones de clases, referencias que demuestren este reconocimiento por parte de los y las estudiantes.

Registramos que ante la pregunta hecha a los y las estudiantes acerca de qué esperan leer en la carrera aparecen dos tipos de respuestas: autores y temáticas. En este sentido, no se espera leer algún tipo de texto en particular. Pero en las entrevistas registramos que los y las estudiantes observan diferencias entre los textos en función de la variedad de disciplinas que se encontraron en las cursadas de primer año

Además, observamos que los y las docentes reconocen prácticas de estudio de los

y las estudiantes y manifiestan preocupación por esas prácticas. Es frecuente que realicen resúmenes mientras leen los textos. Según las docentes, copiar las ideas principales de un texto mientras se lo lee puede perjudicar la comprensión de los textos de Psicología dado que estos textos no son lineales, sino que habitualmente presentan ideas para luego ponerlas en discusión. Son textos recursivos, siguiendo la caracterización de Becher (2001): se enuncian ideas que luego serán refutadas y esto puede no notarse en una primera lectura. La mayor preocupación de las docentes es que los y las estudiantes no releen el texto completo al recurrir a la práctica de elaborar un resumen durante la primera lectura. Esta práctica impediría complejizar la interpretación de un texto en una segunda lectura.

### **Relaciones entre prácticas y representaciones sobre la lectura**

Este apartado presenta las conclusiones sobre las relaciones que es posible establecer entre las prácticas de lectura llevadas a cabo por las y los estudiantes y sus representaciones acerca de la lectura.

En primer lugar, podemos señalar relaciones entre las representaciones y las prácticas de lectura de los y las estudiantes que se vuelven visibles frente a las oportunidades de lectura con otros y otras. En las observaciones de clases y en las entrevistas registramos que las respuestas espontáneas de las y los estudiantes se orientaban hacia la identificación de la lectura como una práctica individual. Leer con otros, compartir miradas sobre lo leído, discutir ideas de los textos, no fueron indicadas como representaciones asociadas a la lectura en las entrevistas, mientras que en las observaciones resultaron las prácticas menos frecuentes y, en ocasiones, hasta resistidas (por ejemplo, cuando la indicación de los docentes proponía el trabajo grupal).

Algo similar es posible señalar en cuanto a la lectura en voz alta. Los momentos de leer juntos y juntas y en voz alta fueron escasos. En los grupos de estudio durante las clases, los y las estudiantes leían en silencio y en momentos puntuales leían algún fragmento en voz alta o alguien señalaba alguna idea y el resto la revisaba en sus propios materiales de lectura. Estudiantes y docentes indicaron en las entrevistas que el rechazo a

la lectura en voz alta se podía vincular con inseguridades de los y las estudiantes al momento de leer para otros y otras. Las representaciones que emergen acerca de estas afinidades o resistencias en relación con ciertas prácticas remiten a una idea de la lectura como práctica individual y silenciosa.

Por otra parte, estas representaciones inciden en las condiciones que disponen los y las estudiantes para enmarcar las interpretaciones de los textos. El predominio de la lectura individual, aun cuando se propongan en las clases instancias de trabajo grupal y lectura colectiva, puede funcionar como un obstáculo al momento de compartir interpretaciones entre estudiantes y con las y los docentes.

Podemos pensar también que las representaciones sobre la lectura cobran especificidad en relación con las concepciones acerca de los textos que se leen en contextos determinados. En este sentido, las representaciones sobre la lectura que sostienen las y los estudiantes adquieren características particulares cuando se refieren a la lectura de los textos propios de la carrera de Psicología. En las entrevistas, los y las estudiantes tendieron a subrayar la complejidad como un rasgo característico de los textos que debían leer en la carrera. Esta complejidad estaba relacionada con el empleo de términos técnicos o específicos, sobre los que tenían pocos conocimientos previos. Algunas prácticas e indicaciones específicas que fueron observadas en las clases podrían reforzar esta idea: las recomendaciones de los docentes acerca de las búsquedas de definiciones de las palabras desconocidas en diccionarios, buscadores de Internet, etc., aunque sin otras claves acerca de dónde buscar o con qué criterios seleccionar la información podría fortalecer este sentido difuso de complejidad de los textos.

A su vez, estas imágenes predominantes acerca de la lectura de los textos de la carrera como una lectura individual, silenciosa, sobre textos que presentan *a priori* un nivel de complejidad relacionado con los limitados conocimientos previos, entra en tensión con otra imagen de la lectura que podría sintetizarse como la lectura “de un tirón”, es decir, la lectura que comienza y termina en una sola sesión, de manera continua, y que ofrece una comprensión plena del texto en una única lectura. En cambio, las dificultades que para los estudiantes parecen caracterizar a los textos que se leen en la carrera exigen otras formas de lectura: lecturas reiteradas, lecturas con toma de apuntes simultáneas, lecturas con intervenciones (marcas, notas, subrayados, codificaciones).

El espacio de sentido constituido por esta tensión entre representaciones y prácticas parece limitado por una idea de la lectura como práctica individual y silenciosa que, a su vez, se expande en una multiplicidad de acciones de las y los estudiantes como lectores sobre los textos y con los textos. Así, el enriquecimiento de los marcos interpretativos, que podría producirse por los intercambios con otros lectores (expertos o pares), queda limitado por el carácter individual de las prácticas de lectura.

Otro rasgo que puede ser analizado en relación con las prácticas y representaciones acerca de la lectura en la carrera de Psicología se refiere a los criterios para seleccionar, jerarquizar y ordenar las lecturas. En este aspecto, las decisiones que enunciaron las y los estudiantes no necesariamente respondían a criterios académicos. En ocasiones, las y los estudiantes entrevistados sostuvieron que, al no entender de qué se trataba el texto o no tener interés en él, decidieron no leerlo, a pesar de que ser textos indicados como lecturas obligatorias para las clases. Si bien no fueron enunciados como criterios estables, estas decisiones inciden en las prácticas de lectura.

Otro factor que tuvo incidencia sobre las decisiones sobre qué leer fue la extensión de los textos. En el Trayecto Introductorio pudimos ver que las docentes seleccionaron textos comparativamente breves, mientras que los textos más largos que conformaron la bibliografía indicada en las asignaturas de primer año fueron mencionados como un aspecto que desincentivaba la lectura. En relación con lo recién mencionado es posible pensar que las prácticas y representaciones de lectura no solo atañen a las relaciones entre los y las estudiantes lectores y los textos, sino también a la inscripción de las situaciones de lectura en configuraciones más amplias que implican la planificación académica, los usos de las lecturas en relación con el estudio de los contenidos de determinadas asignaturas, la disponibilidad de tiempo, entre otros aspectos.

Al contrario, un factor que pareció favorecer la decisión de leer ciertos textos es la identificación, por parte de los y las estudiantes, de algún vínculo de sentido con el campo disciplinar de la Psicología o con los ámbitos de desarrollo profesional. Los y las estudiantes narraron, en las entrevistas, con más detalle la lectura de aquellos textos cuya conexión con la Psicología les resultaba más evidente. Este vínculo se veía reforzado cuando era explicitado en las clases y aludía también al ejercicio de la profesión en distintos espacios.

De lo investigado hasta aquí surgen nuevos interrogantes que permitirían dar

continuidad o profundizar distintos aspectos la investigación:

En relación con los soportes de lectura, se ve un aumento de la lectura en el celular al interior del aula. Para los docentes se trata de un dispositivo que presenta limitaciones evidentes al producir lecturas recortadas de fragmentos de los textos y limitar las formas posibles de intervención (subrayado, notas, etc.) En este sentido, una línea de indagación posible conduciría a profundizar en las adaptaciones, adecuaciones y modificaciones que están experimentando tanto las prácticas de enseñanza como las de estudio autónomo en relación con este soporte y para luego ver, en qué medida, estas adecuaciones inciden en el desempeño académico de los y las estudiantes.

A lo largo de la investigación cobró visibilidad la afirmación de una representación de la lectura como práctica individual y silenciosa pero también resistencias, rechazos o desvalorización de otras alternativas de lectura como la lectura en voz alta, la lectura en grupos, los intercambios en espacios colectivos de lectura. Una línea de profundización de esta investigación podría considerar en qué medida estos contrastes son propios de la comunidad de lectura generada por el ámbito de formación de la carrera de Psicología o pueden ser evidentes en otras comunidades de lectura.

Otra línea de investigación futura es el análisis de la incidencia paulatina que el avance de los y las estudiantes en la carrera puede presentar sobre sus representaciones y prácticas de lectura. ¿Se modifican en algún sentido en particular las prácticas y representaciones a medida que los y las estudiantes avanzan en la carrera? Algunos contrastes resultaron evidentes cuando consideramos las ideas expresadas por docentes y estudiantes ingresantes. ¿Estas diferencias son el resultado de distintos grados de involucramiento y formación en el campo disciplinar de la Psicología o responden a otros factores tales como sus diferentes roles en las situaciones de enseñanza o sus diferentes experiencias de lectura?

Una última línea de investigación es la relación entre representaciones y prácticas de lectura; y el desgranamiento durante la carrera, esta es una preocupación que motivo este trabajo y que consideramos queda pendiente para profundizarse.

## Bibliografía

- Abric, J. C. (2013). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán
- Ackerman, R. y Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of textlearning: on screen versus on paper. *Journal of experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18-32.
- Aguinaga, C., Colanzi, I. y Palacios, A. (2019). "Informe de evaluación: Trayecto introductorio 2019". Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Aguinaga, C., Colanzi, I. y Palacios, A. (2020). "Informe de evaluación: Trayecto introductorio 2020". Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Aguinaga, C., Colanzi, I. y Palacios, A. (2021). "Informe de evaluación: Trayecto introductorio 2021". Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Aguinaga, C., Colanzi, I. y Palacios, A.. (2022) Programa del Trayecto Introductorio 2022. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia*. Ampersand.
- Audesirk, T., Audesirk, G. y Byers, B. (2013). *Biología. La vida en la Tierra con fisiología*. Pearson Educación de México, S.A de C.V.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Fondo de Cultura Económica.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, (1,1) (Trabajo original publicado en 1987), 56-77.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Gedisa
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados* (14), 57-71. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4020/pr.4020](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020).
- Bidiña, A. y Zerrillo, A. (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad*. Editorial UNLaM.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. y Estienne, V. (2004). "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio". *XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cartolari, M. (2016). ¿Cómo y con qué propósitos leer para aprender en historia? Sentidos contrastantes adjudicados a la lectura en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.6>
- Cartolari, M. (2020). Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: Usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos y de los profesores. INNOVA UNTREF. Revista Argentina De Ciencia Y Tecnología, (5). Recuperado a partir de <https://www.revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/615>
- Cassany, D. y Morales O. (2008). *Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos*. Revista *Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castellanos Ribot, M. (2005). Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Estudios Políticos y Sociales]. México. UAM.
- Castelló, M. (2014) Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Revista Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, (44), 01-13. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Castorina, J., Barreiro, A., Toscano, A. (2005). Dos versiones del sentido común: Las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. Castorina (Comp.). *Construcción conceptual y representaciones sociales: El conocimiento de la sociedad* (205-238). Miño y Dávila.
- Causa, M, Di Piero, E y Giovine, M. (2022). "Desigualdades, trayectorias y transiciones interniveles en la pandemia". En M. Causa, E. Di Piero y P. Santucci (comps.). *Educación*

- secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (89-97). Puntoaparte. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf>
- Chartier, A. (2004). La memoria y el olvido, o como leen los jóvenes profesores, en *Sociología de la lectura*, Lahire Comp. Gedisa.
- Chartier, A. y Hebrard, J. (2005). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa.
- Chartier, R. (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa
- Chartier, R. (2010). "Aprender a leer, leer para aprender". *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. DOI: 10.4000/nuevomundo.58621.
- Chartier, R. (2018). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Gedisa.
- Coiro, J. (2003). *Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias*. Eduteka. <http://www.eduteka.org/Comprension>
- Colanzi, I., Sanfelippo, L. y Dagfal, A. (2021). *Procesos de construcción de la identidad profesional de psicólogos/as: aspectos históricos en perspectiva de género*. Texto elaborado para los/as ingresantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Collebechi, M. y Pérez, S. (2013). "Tecnologías digitales y prácticas de lectura y escritura: un estudio exploratorio en entornos virtuales de aprendizaje". *Questtiion*, 1(39).
- Cordero, G. y Carlino, P. (2019). "Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito". *Cuadern de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 4-18.
- Cordón, G. J. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *MEI: Métodos de información*, 7(13), 247-268. <http://dx.doi.org/10.5557/IIMEI7-N13-247268>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A: Barcelona.
- Curtis H., Barnes, N. S., Schenek, A. y Massarini, A. (2008). *Biología*. 7ª Edición. Editorial Médica Panamericana.
- Danziger, K. (1979/1994). *Los orígenes sociales de la psicología moderna*. Trad. de Hugo Klappenbach (1994). Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com). [Fuente: Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (ed.). *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). New York: Irvington Publishers.]

- Darnton, R. (2003). *El coloquio de los lectores*. Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. El oficio de la historia*. Edición Iberoamericana.
- Descartes, R. (1980). "Meditaciones metafísicas". *Obras escogidas*, Charcas.
- Ezcurra, A. M. (2011). Enseñanza universitaria. Inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En: N. Elichiry (Comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización* (pp. 129-165). Noveduc.
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata (2011). Documento de Autoevaluación de la carrera de Licenciatura en Psicología. Dimensión 2. Plan de estudios y formación.
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (2012). Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.65/pl.65.pdf>
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (1984). Plan de estudios del Profesorado en Psicología. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl41>
- Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. (2019). *Régimen de enseñanza y promoción* (REP).
- Fernández M. V. y Vera P. (2009). *Mejoramiento de las situaciones de desgranamiento, deserción cronicidad u otras en la F.R.M. Código del proyecto UA 94-25-04*. (pp. 325). Mendoza, Argentina: Facultad Regional Mendoza, Universidad Tecnológica Nacional.
- Foucault, Michel. 2010. *¿Qué es un autor?* Trad. de Silvio Mattoni. Córdoba: Ediciones Literales.
- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9.38.
- Galindo Ruiz de Chávez, M., Araos Robles, M. y De la Vara Estrada, A. (2020). "¿Qué es leer?, estudio exploratorio de representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes universitarios". *Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura y Foro Nacional Sobre Enseñanza de la Literatura "Josefina De Ávila Cervantes (2)"*, 30-41. Universidad de Sonora.
- Gutiérrez, M. y Anzola, M. (2015). Prácticas de lectura académicas en el mundo textual digital.

- Educere*, 19(63). Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela.
- Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte. *Anales de Documentación* (12), 53-67. Espinardo.
- Hegel, G. W. F. (2010). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Gredos.
- Hume, D. (1984). *Tratado de la naturaleza humana*, Libro I, Parte IV, Sección VI, *De la identidad Personal*. Ediciones Orbis.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría", en S. Moscovici, *Psicología Social II*, Paidós, pp. 469-494.
- Lahire B. (2004). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura, en: B. Lahire (comp.) *Sociología de la lectura*. Editorial Gedisa.
- Lahire, B. (2006). "Lógicas prácticas: el hacer y el decir sobre el hacer", en: B. Lahire, *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Larrañaga Rubio, E. (2005). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores* [Tesis para obtener el título Doctora en Psicología de la Universidad de Casilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/items/0aa2fe9a-78c3-4e20-a949-16896f60327d>].
- Mariani, E., Morandi, G. y Ros, M. (2019). "La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año". *Trayectorias Universitarias*, 5(8). <https://doi.org/10.24215/24690090e003>.
- Mateos, M., Martín, E., Pecharromán, A., Luna, M. y Cuevas, I. (2007). Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274.
- Pardo Rodríguez, L. y Gutiérrez, R. (2011). Perspectivas historiográficas de las prácticas de lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 221-232.
- Peton, A., D'Ovidio, A. y Gobello, F. (2019) *Informe programa de Tutores en Antropología Social y cultural 2019*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Peton, A. (2020). *Los/as ingresantes de Psicología, estadísticas y datos para analizar problemáticas del primer año*. 3ras Jornadas sobre las Prácticas docentes en la Universidad. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106226>.
- Pouilan, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos*, 23(132), 195-204.

- Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP (2021). *Políticas de Género y Feminismos en la UNLP*, pp. 3-14. <https://unlp.edu.ar/frontend/media/69/36569/94515e44a10d509cedb55301eb418162.pdf>.
- Radi, B. (2020). "No es un cuerpo equivocado". *Soberanía Sanitaria*, (3), 78-83. <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/no-es-un-cuerpo-equivocado/>.
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). "¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura?". *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 23, Núm. 47, 161-188.
- Ringuelet, R. (coordinador), Archenti A., Attademo S., Salva M.C., Weingast D. (2013). El campo de la Antropología. En: *Temas y problemas en Antropología Social*. La Plata: EDULP Colección Libros de Cátedra.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1237/te.1237.pdf>
- Salva, M. (2019). Programa Antropología Social y Cultural. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Sarfatti Larson, M (1989). Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. *Revista de Educación, n.º Extraordinario: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, 198-237.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: Un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2).
- Seminara, M. y Aparicio, M. (2018). "La deserción universitaria ¿Un concepto equivoco? Revisión de estudios latinoamericanos sobre conceptos alternativos". *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 44-72.
- Senado de la Nación Argentina (2012). Ley 26.743 de Identidad de Género. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- López Gil, K. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Enseñanza y Teaching*, 34, 57-92.

- Solas, S. (2020). Programa Introducción a la Filosofía. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Suárez-Montes, N. y Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública* 17 (2), 300-313.
- Swain, G. (1994). *Del tratamiento moral a las psicoterapias. Observaciones sobre la formación de la idea contemporánea de psicoterapia*. Trad. de Laura Fóllica. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Talak, A. M. (2020). Programa Psicología 1. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Talak, A. M. (2019). *¿Qué es la psicología? Los problemas de la psicología, el pluralismo epistémico y las valoraciones*. Módulo 1 (5ª edición revisada), Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP. En: [www.psicologia.historiapsi.com](http://www.psicologia.historiapsi.com).
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Teberosky, A., Guhria, J., y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología* (70), 85-107. Universidad de Barcelona.
- Tinto Vincent T. (1975). Dropout from higher education, a theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, Anuies.
- Universidad Nacional de La Plata (2008). Estatuto. Disponible en <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/20/120/722e7f1b616ac158e02d148aaeb762aa.pdf>
- Vilchez, A. (2018). Programa Biología Humana 2018. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Viñao Frago, A. (2005). *Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas*. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Palma de Majorca.

## **Anexos**

### **Encuesta: Representaciones de la lectura en el trayecto introductorio de Psicología 2022.**

- 1) Edad.
- 2) Año en que terminaste de cursar el secundario.
- 3) ¿En qué tipo de secundario terminaste la escuela?
  - a) Escuela pública.
  - b) Escuela privada laica.
  - c) Escuela privada religiosa.
  - d) Escuela preuniversitaria.
  - e) Escuela de adultos o FINES.
- 4) ¿Comenzaste a estudiar otra carrera antes que psicología?
- 5) ¿Cuál?
- 6) ¿La seguís estudiando?

### **Miradas sobre la lectura**

- 7) En la siguiente escala ¿con que tipo de lector/a te identificas?
  - a) Me gusta mucho leer.
  - b) Me gusta leer y leo de forma cotidiana
  - c) Leo solo cuando tengo tiempo.
  - d) No me interesa leer.
  
- 8) ¿Cómo caracterizas tus habilidades para leer?
  - a) Me considero un muy buen lector.
  - b) Considero que no tengo dificultades de comprensión.

- c) Considero que tengo algunas dificultades para comprender, pero las soluciono consultando.
  - d) Considero que tengo dificultades para comprender textos.
- 9) ¿En qué soporte preferís leer? (se pueden marcar varias opciones)
- a) Fotocopias.
  - b) Libros.
  - c) Computadora.
  - d) Tablet.
  - e) Teléfono.
- 10) ¿Ante que situaciones priorizas leer de forma digital?
- a) Lecturas vinculadas al entretenimiento.
  - b) Lecturas vinculadas al estudio.
  - c) Cuando no consigo el material en formato físico.
- 11) ¿Qué tipo de textos consideras vas a leer prioritariamente en la carrera? (Se pueden marcar varias opciones)
- a) Artículos de revistas científicas especializadas.
  - b) Ensayos.
  - c) Capítulos de libros.
  - d) Libros completos.
  - e) Leyes.
  - f) Textos de divulgación científica.
  - g) Textos literarios.
  - h) Fichas de cátedra (textos armados específicamente para cada materia)
- 12) ¿Qué complejidad consideras van a tener los textos en la carrera de Psicología?

- a) Muy sencillos.
- b) Sencillos.
- c) Con una moderada complejidad.
- d) Complejos.
- e) Muy complejos.

13) ¿Tenes acceso a libros sobre psicología? Si tu respuesta es afirmativa, menciona alguno que recuerdes (si podes menciona título y autor/a)

### **Hábitos lectores**

14) Si estudiaste durante el año pasado, ¿qué hacías frente a las dificultades de lectura?

Se puede marcar varias opciones)

- a) No estudie durante el año pasado
- b) Esperaba a la próxima clase y consultaba.
- c) Leía varias veces.
- d) Buscaba información complementaria en internet.
- e) Buscaba las palabras desconocidas.
- f) Mandaba mis consultas por mail al docente.

G) Consultaba a un compañero.

15) ¿A qué aspectos le das importancia cuándo lees para estudiar? (Se puede marcar varias opciones)

- a) No avanzar en la lectura sin entender lo leído.
- b) Leer en un espacio silencioso.
- c) Leer en soledad.
- d) Sentarme a leer por un tiempo prolongado.

- e) Apuntar lo que comprendo del texto.
- f) Al finalizar el texto dedicar un tiempo a analizar lo leído.
- g) Otras:

16) Cuando estudias en formato papel ¿Marcas los textos? ¿De qué manera lo haces?  
(se puede marcar varias opciones)

- a) Señalo los párrafos principales.
- b) Subrayo las ideas más importantes.
- c) Escribo síntesis de los párrafos al margen.
- d) Escribo preguntas sobre lo que no entiendo, o de relación con lo que estoy estudiando.
- e) Otras:

17) Si estudias en formato digital ¿Cómo señalas lo importante en el texto? (Se puede marcar varias opciones)

- a) Utilizo algún programa para subrayar textos.
- b) Corto y pego en un Word lo más importante.
- c) Marco los párrafos principales.
- d) Escribo ideas y aclaraciones en el texto que me ayudan a entenderlo.
- e) Cuando leo en formatos digitales no marco los textos.

18) ¿Compartís con otras personas los textos que lees?

- a) Con mis compañeros/as de estudio.
- b) Con mi familia.
- c) Comento en las clases lo que me parece más interesante.
- d) No suelo compartir aquello que estudio.

## **Entrevista a estudiantes**

### **Trayectoria:**

Edad:

Lugar de nacimiento:

Estudios realizados:

### **Trayecto introductorio:**

- 1) ¿Cómo fue tu experiencia en el trayecto introductorio?
- 2) ¿Qué diferencias y similitudes ves entre el trayecto y otras experiencias educativas que tuviste?
- 3) ¿Hubo algún aspecto del trayecto que te llamó de forma particular la atención?
- 4) ¿Qué experiencia de lectura estas teniendo en la carrera?

(Como lees habitualmente, si lees con alguien, a qué hora estudias en donde, lo compras en la facu o bien lo imprimís, tratas de leer un texto completo, o lees en los momentos que tenés tiempo, ¿Lees antes de cada clase? ¿Participas en las clases en función de lo que leíste?)

- 5) ¿Te resultaron interesantes los textos que leíste? ¿Algún aspecto te llamo de forma particular la atención?
- 6) ¿Recibiste recomendaciones de tu docente de cómo leer los textos?
- 7) ¿En alguna clase o de forma posterior intercambiaste con la tallerista o tutor, o docente sobre lo que entendiste del texto? (Intercambio individual quedarte conversando)
- 8) ¿Te resultaron complejos los textos del trayecto? ¿Cuáles? ¿A que puede deberse esa complejidad?
- 9) ¿Encontras diferencias en los textos que leíste hasta el año pasado y los textos con lo que te encontraste en el trayecto? ¿y similitudes?

## Examen

- 10) ¿Cuántas veces leíste los textos para prepararte para el examen?
- 11) ¿Cuál fue tu manera de estudiar para el examen? (formato de lectura, formas de marcar los textos, estrategias de estudio)
- 12) ¿Qué herramientas utilizaste para leer los textos? (Apuntes de las clases, programa, internet, consulta a compañeros y compañeras)
- 13) ¿Qué expectativas tenías respecto al examen? ¿Te hicieron preguntas similares a las que esperabas?

## Representaciones de la lectura

- 14) ¿Qué textos esperabas y esperas leer en la carrera de psicología? Autores temas problemas, grado de dificultad, extensión. ¿Alguno de los textos con los que te encontraste no esperabas encontrarlo?
- 15) La siguiente es una lista de textos que los/as estudiantes mencionaron como libros de psicología. ¿Alguno no lo consideras disciplinar? ¿Cuáles de ellos esperas encontrarte en la carrera?
  1. Freud. "La interpretación de los sueños"
  2. Foucault, M "Historia de la sexualidad"
  3. Fromm, E "El miedo a la libertad"
  4. Lacan, "Escritos"
  5. Sordo, P "Bienvenido dolor"
  6. Stamateas. "Nudos mentales"
  7. Rolon, "Historias de diván"
- 16) En la encuesta del ingreso más de un 40% considero que leía solo cuando tenía tiempo y que tenía alguna dificultad de comprensión: ¿Cómo caracterizarías tu relación con la lectura? (Interés, cotidianidad con la que lees, comprensión lectora etc)
- 17) En relación a la lectura en el formato virtual en la encuesta del ingreso un 70% considero que sólo leía en este medio cuando no conseguía el material en formato

físico, y en relación al formato que preferían de lectura consideraron que preferían fotocopias y libros: ¿Cómo es tu relación con la lectura en este formato? ¿La utilizas en que momentos? ¿Utilizas programas para marcar textos?

## **Entrevista a Coordinadoras**

### **1) Rasgos de la lectura disciplinaria**

Desde la tesis de las tesis de la alfabetización académica se considera que en el nivel superior hay maneras específicas de leer y que incluso estas maneras cobran particularidades en cada disciplina. Así aparece relatado en el programa del trayecto introductorio:

En el trayecto se acercarán a los códigos propios de la **lectura y escritura en la universidad**, ya que la Psicología, en tanto disciplina científica, presenta un conjunto de códigos y reglas específicas de este campo de conocimiento (Carlino, 2005; Giménez, 2011; Brunetti, 2007; Cazas, 2019). En tal sentido, el trayecto brinda recursos para acceder a la cultura discursiva de la universidad, para la trayectoria universitaria, su permanencia y egreso

- a) ¿Qué aspectos rescatarías de este código y reglas específicas de la disciplina?
- b) ¿De dónde provienen las formas específicas de leer en psicología? ¿De su objeto de estudio? ¿Existen otros aspectos que condicionan la forma de leer en la disciplina?
- c) ¿Qué aspectos de esta manera de leer consideras que están ocultos o son complejos de dilucidar para los/as estudiantes?
- d) ¿Qué aspectos de estas formas de leer pueden enseñarse? ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para tal fin?

### **2) Hábitos lectores**

- a) Parte de tu rol en el trayecto introductorio es acompañar las dificultades con la que se encuentran los talleristas para dictar sus clases: ¿Te han planteado preguntas o problemáticas acerca de dificultades en la lectura que no saben cómo acompañar?

b) ¿Qué guías (ideas/consejos) has dado en los distintos años para acompañar la lectura de los/as estudiantes?

C) ¿Te parece que hay aspectos que sobresalen en la forma de leer de los/as ingresantes a Psicología? (o podrías reconstruir algunas anécdotas o experiencias que han llamado la atención sobre este tema)

d) ¿En los años que venís trabajando en el ingreso y cómo docentes de primero o segundo año has notado cambios en las formas de leer de los/as estudiantes?

Si hay cambios ¿A qué pueden deberse?

e) En tu experiencia como docente de primero o segundo año los/as estudiantes leen en las clases ¿En qué ocasiones?

### 3) ¿Qué se lee?

a) ¿Cómo se seleccionaron los textos para el ingreso de Psicología?

b) Podrías describir los textos que se leen en el trayecto introductorio y qué características tienen que los hacen adecuados para que se lean en ese momento.

c) ¿Podrías realizar una descripción de los distintos textos que les brindan para leer a los estudiantes de Psicología 1 o Psicología 2? Por lo que pude ver en el programa se combinan autores clásicos, con artículos de investigación actuales: ¿se incluyen otro tipo de textos?

d) La materia apunta según se menciona en el programa a la reconstrucción de la historia reciente de la psicología: ¿Este tipo de textos tiene características particulares?

e) Me llamo la atención en el programa que un objetivo es que los/as estudiantes incorporen herramientas de análisis sobre el tipo de textos que se trabajan en la materia:

.- Incorporen herramientas de lectura y análisis de textos fuentes y de artículos de investigación actuales, desde una perspectiva histórica y epistemológica, que posibilite identificar las condiciones que hacen relevantes ciertos problemas y las herramientas conceptuales e institucionales que se usan para resolverlos.

¿Se llevan adelante estrategias específicas durante las clases para abordar este objetivo?

- f) ¿Consideras que los/as estudiantes durante el año logran incorporar estas herramientas? ¿En qué aspectos lo visualizas?

## **Entrevista a docentes (talleristas del ingreso)**

### **1) Rasgos de la lectura disciplinaria**

- a) ¿Consideras que la lectura en Psicología adquiere una forma específica?
- b) Si consideras que sí ¿De dónde provienen las formas específicas de leer en psicología? ¿De su objeto de estudio? ¿Existen otros aspectos que condicionan la forma de leer en la disciplina?
- c) ¿Qué aspectos de esta manera de leer consideras que están ocultos o son complejos de dilucidar para los/as estudiantes?
- d) ¿Qué aspectos de estas formas de leer pueden enseñarse? ¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para tal fin?

### **2) Hábitos lectores**

- a) ¿Te parece que hay aspectos que sobresalen en la forma de leer de los/as ingresantes a Psicología? (o podrías reconstruir algunas anécdotas o experiencias que han llamado la atención sobre este tema)
- b) Descripción de la lectura en el ingreso 2022: ¿Leían antes de las clases? ¿En la clase retomaban los textos? ¿Te comentaban que dificultades tuvieron a leerlos? ¿hubo algún texto que les resulto complejo?
- c) ¿Qué guías (ideas/consejos) has dado en los distintos años para acompañar la lectura de los/as estudiantes.
- d) ¿Hubo aspectos que te llamaron la atención en el 2022 de cómo leen los y las ingresantes?
- e) Si consideraste que este año cambio algo de la forma de leer o del trabajo con los textos en el aula ¿A que puede deberse?

f) ¿Existen cambios en las maneras de leer de los estudiantes del ingreso a segundo año?

**3) ¿Qué se lee?**

- a) ¿Podrías realizar una descripción de los distintos textos que les brindan para leer a los estudiantes de Psicología Genética/ o en Psicología 1?
- b) Me llamo la atención la cantidad de textos obligatorios incluidos en los trabajos prácticos ¿Cómo se organizan los prácticos para abordar esa bibliografía? (Sólo para el docente de Psicología genética)
- c) ¿Estos textos se leen de una manera particular? ¿Qué tipo de acompañamientos realizas para trabajar los textos en psicología genética o en Psicología 1?
- d) ¿Qué reflexión podés realizar sobre cómo realizar la lectura de esta materia los estudiantes? Dificultades, temas que les interesan, cómo trabajan la cantidad de bibliografía. Etc.
- e) Si mencionaste alguna dificultad en particular ¿Los estudiantes la problematizan/visualizan?