



Publicaciones
académicas y
científicas

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC

Autoras: [Balmaceda, Nadia Desirée](#); [Garcilazo, Lorena Elizabeth](#) y [Tejeda, Melina Noelia](#)

Trabajo final de grado

Propuestas de lectura en la cátedra de Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía Contemporánea de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba en 2019

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Licenciatura en Psicopedagogía.
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2022

Directora: [Arnoletto, Andrea](#)

Codirectora: [Weckesser, Cintia](#).

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | UPC


REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons [Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](#).

Universidad Provincial de Córdoba
Facultad de Educación y Salud

Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”

Licenciatura en Psicopedagogía

**PROPUESTAS DE LECTURA EN LA CÁTEDRA DE HISTORIA DE LA
PSICOPEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA DE LA
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE CÓRDOBA EN 2019**

Alumnas:

Balmaceda, Nadia Desirée

Garcilazo, Lorena Elizabeth

Tejeda, Melina Noelia

Directora: Arnoletto, Andrea

Co-Directora: Weckesser, Cintia

La alfabetización inicial, general, adquirida en la escuela primaria y secundaria no resulta suficiente para enfrentar las exigencias que plantean la introducción en un nuevo campo de conocimiento. Se trata ahora de adquirir una nueva alfabetización, que ha sido denominada alfabetización académica, la propia y particular de cada ámbito disciplinario y de la que deberán apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes universitarios.

Alicia Vázquez (2005, p. 7)

Resumen

En el presente trabajo final se abordan las propuestas de lectura que brinda una docente de la cátedra de Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía contemporánea (en adelante HP y PC), en el primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Facultad de Educación y Salud “Domingo Cabred” de la Universidad Provincial de Córdoba, como acompañamiento de los textos que se trabajaron en esta cátedra en el año 2019.

En virtud de que se trata de una instancia clave para los estudiantes que acceden al nivel superior, las prácticas de lectura desarrolladas durante el primer año de la carrera, adquieren una importancia significativa en el proceso de consolidación del oficio de ser estudiante universitario. A través de la entrevista realizada a la profesora, se ha indagado en las prácticas de enseñanza de la lectura que subyacen en la selección de los textos y en el modo en que éstos son presentados a los estudiantes.

En este andarivel, la alfabetización académica, concebida como la apropiación de prácticas de lectura y escritura que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, constituye uno de los ejes transversales de este trabajo por su centralidad en el marco del diálogo que los ingresantes comienzan a entablar con la comunidad académica. Dentro de las diferentes propuestas con las que se familiarizan los alumnos de primer año, este trabajo recoge la experiencia de la cátedra seleccionada. Su selección se fundamenta en que este espacio curricular es una de las principales puertas de entrada al campo psicopedagógico a partir de un recorrido por sus antecedentes más significativos.

La perspectiva asumida implica focalizar en la propuesta bibliográfica que realiza la cátedra desde su selección, con la finalidad de observar los modos en que la profesora entrevistada orienta y acompaña los recorridos de lectura. Asimismo, esto se relaciona con las

modalidades que la profesora selecciona para promover estas lecturas desde su práctica docente.

Teniendo en cuenta que este trabajo es de tipo exploratorio y se ha articulado en torno a las dimensiones alfabetización académica y recorridos de lectura propuestos desde la cátedra HP y PC, sus alcances son acotados. De allí que se busca sentar un precedente para futuras investigaciones que pretendan ahondar tanto en los aspectos aquí abordados como en otras líneas de trabajo.

Palabras clave: estrategias de lectura, alfabetización académica, aprendizaje significativo, nivel superior, prácticas de enseñanza, historia de la Psicopedagogía.

Tabla de Contenido

Introducción	8
Capítulo 1: Contexto conceptual	13
1.1 La educación en el nivel superior	13
1.1.2 La alfabetización académica	14
1.2 La práctica docente	17
1.3 La lectura en el nivel superior	20
1.3.1. La lectura	20
1.3.2. Estrategias de lectura	25
1.4. Historia de la Psicopedagogía	26
1.4.1 La Psicopedagogía en Argentina	27
1.4.2. La Psicopedagogía en Córdoba	32
1.4.3. La planificación de la cátedra HP y PC	34
Capítulo 2: Diseño metodológico	36
2.1. Enfoque cualitativo de la investigación	36
2.2. Tipo de estudio. Alcances	37
2.3. El instrumento. La entrevista en profundidad	38
2.4. Revisión del instrumento	39
Capítulo 3: Trabajo de campo e interpretación	44
3.1. Primeras aproximaciones al campo	44
3.2. Interpretación de los datos	45

3.3. Caracterización de las propuestas de lectura	46
Reflexiones finales	56
Referencias	60
Anexo	65

Introducción

El presente trabajo final se ha constituido en una instancia privilegiada para indagar las propuestas de lectura impulsadas desde la cátedra HP y PC, correspondiente al primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía dictada en la Universidad Provincia de Córdoba (en adelante, UPC). La labor investigativa ha sido desarrollada durante el año 2019 tomando como punto de partida una inquietud del grupo de trabajo respecto de la relación entre las lecturas propuestas desde la cátedra y la apropiación de contenidos, en el marco de un proyecto de investigación de mayor alcance, cuyo eje son las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior, denominado: “Las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de las carreras de la facultad de educación y salud de la Universidad Provincial de Córdoba” , dirigido por las profesoras María Eugenia López y María Eugenia Romero del Prado (2016). Dicho proyecto derivó en la posterior creación del Programa de Alfabetización Académica dirigido por María Eugenia López: “Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” (2018), el cual depende de la Secretaría Académica de la Facultad de Educación y Salud, de la UPC. El propósito es acompañar a los profesores de las carreras que se dictan en la Facultad de Educación y Salud (Licenciatura de Psicopedagogía, Licenciatura en Pedagogía Social, Licenciatura en Psicomotricidad y Profesorado Universitario en Educación Especial) en los procesos de alfabetización académica, en donde la escritura, la lectura y la oralidad ocupan un lugar central en la transmisión de los contenidos disciplinares y en las prácticas ligadas al oficio.

En el año 2020 se crea un aula virtual a los efectos de realizar un acompañamiento, tanto a docentes como alumnos, en línea debido al contexto de pandemia mundial. El equipo está integrado por: María Eugenia López, Cecilia Aldao, Carolina Cernusco, Patricia El Hay, Alfredo Olivieri y Victoria Romero. En este espacio se busca resignificar y repensar roles,

utilizando los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías digitales. Cuentan con: materiales de lectura y escritura académica, un foro para realizar consultas, conversatorios, talleres y generan mesas de diálogo abriendo la posibilidad de crear nuevas maneras de comunicación e intercambio.

En tal sentido, es importante precisar que el proceso mediante el cual se llega a habitar el ámbito académico y profesional de las comunidades específicas, gracias a la apropiación de algunas de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del lenguaje escrito, se conoce como alfabetización académica (Carlino 2003). Los estudiantes que transitan el primer año comienzan a familiarizarse con términos claves, a apropiarse de lenguajes específicos, y a ensayar formas de hacer y de pensar distintivas de la comunidad académica con la que entran en diálogo. En esto, las lecturas que se ofrecen en el ciclo de articulación –instancia que se propone trazar puntos de contacto entre el nivel superior y los demás niveles,- adquieren un papel significativo en la medida que se erigen en vías de acceso a contextos de preguntas, problemas, maneras de decir y hacer en torno a esas preguntas, en torno a los saberes y conocimientos profesionalizantes.

Nuestra trayectoria como estudiantes del nivel superior nos ha permitido observar la trascendencia de la lectura en tanto dispositivo singular para la apropiación de conocimientos. Es por ello que surge el principal interrogante de este trabajo: ¿De qué modo las propuestas de lectura formuladas en la cátedra de HP y PC, en el primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UPC, se orientan al aprendizaje significativo de los contenidos desarrollados?

Varios autores reconocidos, entre ellos Solé (1998), plantean que a la hora de pensar la lectura debemos develar los supuestos de partida: atender cuál es el papel que se le

concede, qué entendemos por comprensión lectora y qué son las estrategias lectoras, y cómo pueden aplicarse y/o promoverse a la hora de leer.

Ahora bien, en cuanto al objetivo general de este trabajo final, consiste en explorar las propuestas de lectura y las estrategias desarrolladas por una de las docentes de la cátedra de HP y PC en la enseñanza de los contenidos del espacio curricular. En cuanto a los objetivos específicos, se orientaron, por una parte, a describir las propuestas de lectura brindadas por la cátedra y, por otra parte, se ha apuntado a identificar estrategias de lectura específicamente orientadas a reforzar y/o complementar la enseñanza de los contenidos del espacio curricular.

En la faz metodológica, el diseño ha sido construido con la finalidad de aproximarse al fenómeno en estudio y producir conocimiento relevante acerca de las estrategias de enseñanza de la lectura académica que se despliegan en el primer tramo del ciclo de articulación de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UPC. En esta línea, el presente trabajo se encuadra en una perspectiva cualitativa, en la medida que se emprende una labor encaminada a poner en relación el análisis social, el estudio auto-reflexivo y colectivo de la enseñanza de la lectura acompañada, en un contexto específico –la Facultad de Ciencias de la Salud-, y las acciones desarrolladas para mejorar el estado de cosas. En términos generales, puede entenderse como un proceso social dónde se explora la relación entre el mundo social e individual, apuntando a conocer y reconstruir las prácticas docentes (Taylor y Bogdan, 1994). Tomando en cuenta estos elementos, y los objetivos trazados en estas páginas, es que se ha seleccionado como instrumento o técnica de producción de datos a la entrevista en profundidad. Todo ello ha sido clave para reflexionar acerca de los recorridos de lectura propuestos a los estudiantes a partir de la bibliografía seleccionada por la docente y al modo en que se presentan las actividades relacionadas con la lectura.

Los contenidos de este trabajo han sido organizados tal como se describe a continuación. El primer capítulo se dedica al contexto conceptual que hemos construido, entendiendo como lo hace Mendizábal (2006) que éste busca:

“iluminar conceptualmente aspectos relevantes de los datos o fenómenos sociales, y la dirección de sus posibles relaciones, que de otro modo podrían pasar inadvertidas o no ser comprendidas. (...) al mismo tiempo, dado que es un contexto flexible, permite que surjan en forma inductiva e inesperada nuevos datos que puedan ser conceptualizados, ya sea para enriquecer o superar el contexto inicial” (p. 76).

Así, a partir de una aproximación a la educación en el nivel superior, se abre paso al abordaje de la alfabetización académica, lo que ha permitido focalizar en las prácticas de lenguaje y pensamiento requeridas para aprender en el nivel superior y en el conjunto de estrategias indispensables para participar en la cultura discursiva del campo psicopedagógico.

A continuación se emprende una caracterización de la práctica docente y de la lectura, su importancia y las estrategias en torno a ella que se despliegan en el nivel superior. En cuanto a la historia de la Psicopedagogía, la atención se ha centrado en caracterizar sus antecedentes con un fuerte anclaje en el ámbito de la provincia de Córdoba, aunque sin desatender el contexto nacional, teniendo en cuenta el proceso de institucionalización y la construcción del perfil profesional a lo largo de más de seis décadas.

El diseño metodológico de la investigación es el núcleo sobre el cual se articula el segundo capítulo. Específicamente, se pone de relieve el enfoque cualitativo que caracteriza a este estudio, se describen las características de la entrevista en profundidad y se explicitan las decisiones que permitieron construir la herramienta de producción de datos cualitativos.

Además, se presentan algunos de los tópicos abordados en la entrevista y los fundamentos por los que aquellos fueron incluidos.

En el capítulo tercero se describe el trabajo de campo y se presenta la interpretación de los datos contruidos a partir de las propuestas de lectura realizadas en el marco de la cátedra HP y PC. Entre las categorías abordadas que han emergido del trabajo en terreno cabe mencionar: los criterios de selección de los materiales bibliográficos establecidos por la cátedra, los propósitos de lectura, las estrategias utilizadas para contextualizar la lectura, los formatos y soportes más usuales, los modos en que se introducen las intervenciones oralizadas de la docente, si a la bibliografía se la presenta unificada o se la subdivide de acuerdo a ciertos criterios y cuál es la frecuencia con que se actualiza el material de lectura.

Por último, se presentan las conclusiones del trabajo a modo de reflexión final considerando los aportes significativos y aquellos aspectos que merecen ser revisados y/o profundizados en caso de emprender futuras investigaciones.

Capítulo 1: Contexto conceptual

1.1 La educación en el nivel superior

En la legislación argentina, uno de los principales instrumentos en materia educativa es la Ley Nacional de Educación N° 26206 –que data del año 2006- y cuya finalidad primordial es la de garantizar la educación de todos los ciudadanos, concibiéndola como un bien público, y un derecho personal y social que a nadie debe serle negado (Ruiz, 2019). En su articulado se establece la importancia de la educación como punto de partida para ejercer los derechos de que gozan todas las personas en base a los principios de igualdad, equidad y gratuidad. De igual manera, se reafirma que es responsabilidad del Estado, en sus diferentes niveles, garantizar una educación permanente y de calidad que promueva la formación integral de las personas.

Desde una mirada de conjunto, el sistema educativo argentino se encuentra segmentado en cuatro niveles –inicial, primario, secundario y superior- alcanzando la obligatoriedad de la educación a las niñas y niños desde los 4 años y hasta la finalización de la educación secundaria. En cuanto a la educación superior, cabe precisar que la Ley nacional de Educación Superior N° 24521 establece que esta tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la república y a la vigencia del orden democrático (LES, 1995, cap.1, art.3).

Así como las principales normas de la educación superior en Argentina permiten entender cómo se estructura y sobre qué principios y derechos se asientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, también es posible reconocer que el acceso al nivel universitario plantea grandes desafíos para la enseñanza, incluso en aspectos clave como la lectura y escritura según las modalidades específicas de comunicación establecidas en la comunidad académica que se pretende integrar. Este proceso conocido como alfabetización académica es abordado en el siguiente apartado.

1.1.2 La alfabetización académica.

La alfabetización académica ha sido definida como la tarea de enseñar a leer y escribir en el nivel universitario en tanto necesidad indispensable para que los estudiantes cuenten con más y mejores herramientas para el aprendizaje (Carlino, 2001). Esta autora describe este concepto como un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p.6). De esta manera, se focaliza en las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior.

La alfabetización académica, en el nivel terciario o superior, abarca las estructuras distintivas de producción oral y/o escrita y las interpretaciones acerca de los conocimientos que caracterizan a la cultura discursiva de cada disciplina académica. Siguiendo a Frausin et al. (2010) podemos considerarla también como los modos específicos de expresión y comunicación que adquieren los integrantes de cada comunidad académica “para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan” Frausin et al. (2010, p. 3).

La etapa de acceso a los estudios universitarios es una instancia clave para emprender la alfabetización académica. Esto permite que los estudiantes de primer año comiencen a familiarizarse con textos, vocabulario y modos de pensar propios del nivel superior. En línea con Rovira Álvarez (2017, p. 394) cabe subrayar que “la promoción de la lectura en este nivel resulta fundamental, pues esta actividad cognitiva es la que posibilita un sinnúmero de aprendizajes que tienen que ver tanto con la adquisición de contenidos disciplinares como con el desarrollo de habilidades”. (2017, p. 394)

Las competencias necesarias para la lectura e interpretación de textos académicos que utilizan el lenguaje característico de una o varias disciplinas implica un nivel de complejidad tal que excede el manejo de las destrezas lingüísticas y comunicativas básicas adquiridas en el nivel secundario (Carlino, 2005). Al respecto, pueden establecerse algunas distinciones entre los textos que se leen en la escuela secundaria y en la universidad.

De este modo, en el nivel medio se suele trabajar con materiales preparados especialmente –graduados en su nivel de dificultad–, mientras que en el nivel superior los textos proceden de distintas fuentes, a partir de postulados teóricos complejos, desarrollados por diversos autores, cuyos enfoques o posicionamientos pueden ser coincidentes o contradictorios, entre otras múltiples posibilidades (Vázquez, 2005). Todo ello exige a los estudiantes implementar nuevas estrategias de selección de información y de identificación de datos, contrastar estudios, como también el despliegue de operaciones cognitivas destinadas a discriminar conceptos y diferenciar perspectivas teóricas.

De allí que una formación integral en esta instancia del sistema educativo no se agota en los conocimientos específicos del área o disciplina/s implicada/s, sino que demanda la enseñanza de las formas de leer que se ponen en juego en dicha la comunidad académica. Lo

mismo cabe considerar respecto de las posibilidades de compartir los acuerdos establecidos acerca de las interpretaciones válidas de los textos, al igual que la apropiación por parte de los alumnos de los modos de circulación del conocimiento propios del área del saber en la que aquellos buscan insertarse Frausin et al. (2010).

El docente universitario puede cumplir un rol fundamental si logra posicionarse como coordinador del proceso de formación lectora de sus estudiantes. El desafío de promover la lectura, permite tomar consciencia de que los estudiantes pueden valorarla positivamente como sustrato de su formación académica. La posibilidad de que los estudiantes construyan relaciones activas con la lectura, en el marco de un proceso de autogestión, puede proporcionar beneficios no solo en el desarrollo de su trayecto estudiantil sino inclusive por fuera del ámbito universitario (Ramírez Leyva, 2015).

Al momento de pensar la relación de la enseñanza universitaria con la lectura, la estrategia de generar una relación estrecha con el libro puede anclarse, a su vez, en acciones que generan impactos como el acceso a nuevas formas de conocimiento, el razonamiento y la investigación. La lectura como un fin en sí misma también puede contribuir indirectamente a ello. No obstante, y tal como señalan Amavizca et al. (2015), para lograr mejores resultados esta estrategia, requiere de un respaldo institucional que permita ejecutar acciones mancomunadas en todas las materias y que reconozcan la labor de los docentes involucrados. En efecto, la alfabetización académica demanda un alto nivel de compromiso por parte de todas las unidades académicas en pos de sostener en el tiempo las propuestas orientadas en este sentido, escenario que no es posible alcanzar mediante iniciativas aisladas.

1.2. La práctica docente

En este apartado nos proponemos dar cuenta de diversas dimensiones que intervienen en la práctica docente, enfocándonos en señalar la importancia de generar espacios destinados al aprendizaje de la lectura en el nivel superior. La interacción entre estudiantes y profesores abarca múltiples aspectos y puede ser caracterizada como dinámica, reflexiva y compleja. En efecto, si bien lo que acontece en las aulas tiene absoluta relevancia, la intervención pedagógica incluye instancias anteriores y posteriores a la clase propiamente dicha. En línea con García, et al. (2008) es posible considerar que en la práctica docente confluyen aspectos personales, pedagógicos y disciplinares.

A su vez, el rol asumido por el docente depende de distintos factores, tal como el contexto dónde se desarrolla la intervención, el grupo de estudiantes, la cultura institucional. Otros elementos que también cabe mencionar son: el currículum, la normativa educativa, la coyuntura histórica que se esté atravesando, el papel de los medios de comunicación y las redes sociales, las modas. La labor docente está también atravesada por los posicionamientos políticos, las representaciones y la propia formación.

La enumeración realizada en los párrafos anteriores pone de relieve que la práctica docente trasciende la mera transmisión y apropiación de contenidos curriculares, por lo que no resulta aventurado subrayar que aquella está multideterminada. Desde la perspectiva de Fierro et al (1999), la práctica docente se encuentra atravesada por concepciones teóricas y pedagógicas implícitas, procesos de pensamiento, lenguajes desplegados en el aula, que impregnan el quehacer del profesor, configurando un repertorio didáctico específico.

En el caso de la enseñanza de la lectura de textos académicos, el desafío para los docentes consiste en facilitar a los estudiantes su incorporación a la cultura escrita de las

disciplinas sin desatender las estrategias de estudio de cada materia (Carlino, 2003). Esta autora considera que aún no ha sido desterrado completamente el enfoque transmisivo de la enseñanza que plantea una falsa dicotomía entre enseñar ‘a aprender’ o enseñar contenidos.

En este último caso, los esfuerzos tienden a centrarse en recorrer los contenidos conceptuales del programa de la materia. La información se convierte así en el eje organizativo de la clase en detrimento de la generación de espacios para la producción de textos escritos, instancias de lectura y de elaboración cognitiva.

“El modo de lectura que esperamos de nuestros alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar [...] Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural”, advierte Carlino (2003, p.4), opinión que compartimos. Estos nos lleva a hipotetizar que, por ejemplo, si los estudiantes de primer año no han internalizado aún las categorías de análisis propias de la comunidad lectora conformada en torno a la Psicopedagogía, sus posibilidades de abarcar y analizar un texto pueden diferir de la lectura que pueda emprender alguien que cuente con aquellos elementos.

No obstante, otro modo de concebir la lectura de textos académicos que realizan los estudiantes noveles, consiste en entenderla como un proceso de resolución de problemas que puede correr en paralelo con los problemas de comprensión. En estos casos, el profesor, al asumirse como miembro de su comunidad disciplinar, va más allá de los contenidos específicos para acompañar a los estudiantes en sus incursiones lectoras.

Este tipo de enseñanza está relacionada con prácticas propias de las culturas académicas como, por ejemplo, habilitar a seleccionar lecturas, guiar en la presentación a otros estudiantes de lo leído, brindar datos de los autores y/o contextualizar los textos que se leen, utilizar guías de lecturas para orientar en la interpretación (Marucco, 2001). Estas

estrategias de intervención pueden complementarse con algunas de las propuestas desarrolladas por Solé (1998) para estimular la lectura, que también pueden hacerse extensivas a los textos académicos.

Destacamos las siguientes: seleccionar textos que se adecuen al nivel de los estudiantes, que sus intereses y gustos sean tomados en cuenta para proponer y definir las lecturas, que se comenten los contenidos a tratar y se describan los objetivos previstos con dicha lectura. Todos los aspectos mencionados hasta aquí nos llevan a coincidir con esta autora respecto a que la lectura es un proceso complejo y, como tal, demanda la intervención del profesor antes, durante y después de la misma (Solé, 1998).

Siguiendo a Morales y Cassany (2008), podemos señalar que el docente deviene en mediador cultural al promover situaciones de aprendizaje en que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas orientadas a saber leer y escribir en distintos contextos, además de incorporar las convenciones culturales y especificidades discursivas de cada disciplina. El rol protagónico que asume aquel profesor, comprometido en el proceso de formación a través de la lectura de textos científicos y académicos, suele basarse en el conocimiento y dominio de distintas estrategias metodológicas, a lo que también cabe añadir la inclinación del docente hacia la lectura, y cómo esto puede resultar estimulante para sus estudiantes.

La conducta lectora del profesor puede, entonces, resultar clave en la incorporación y enriquecimiento de saberes, cuando está precedida de un conocimiento acabado de los supuestos teóricos y de los usos posibles. De este modo, el desafío de promover la práctica de la lectura en el nivel universitario puede constituirse en un disparador para la construcción de relaciones activas con la lectura, proyectando sus beneficios a las distintas esferas de la trayectoria académica de los estudiantes (Ramírez Leyva, 2015) en la búsqueda de nuevas

formas de acceso al conocimiento y la investigación. Si el estudiante construye una relación estrecha con los libros puede irse, incluso, más allá al considerar a la lectura como un fin en sí mismo, entre otras acciones específicas.

Sin embargo, el interés y la tenacidad de algunos profesores por incorporar en sus prácticas estas y otras iniciativas no alcanzan para lograr impactos a gran escala Amavizca et al. (2015). Para ello se requiere un compromiso a nivel institucional basado en la planificación, desarrollo y evaluación de intervenciones dirigidas a promover la enseñanza de la lectura de textos académicos, particularmente, en el primer año de la universidad.

1.3. La lectura en el nivel superior

1.3.1. La lectura.

El vocablo ‘lectura’ encierra la acción de leer. Según el Diccionario de la Real Academia Española, ‘leer’ admite distintas entradas que resultan confluyentes en la construcción de su significado. Así, en primer término leer es “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. En un segundo uso, leer significa también “comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica”, en tanto que una tercera aproximación consiste en “entender o interpretar un texto de determinado modo”¹. Estas variantes permiten señalar que leer es un acto complejo que involucra aspectos sensoriales y cognitivos.

En coincidencia con Bernhardt (2008), es posible reconocer tres grandes perspectivas teóricas sobre la lectura: el modelo de transmisión, el modelo interactivo y el modelo transaccional. El enfoque de transferencia de la información conceptualiza a la lectura como

¹ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. [versión 23.4 en línea]. Consultado de: <https://dle.rae.es/leer?m=form>

un mero acto de transmisión y recepción de significados, en donde el texto es un vehículo que permite conectar al autor con el lector. Este último es entendido como un receptor pasivo de la información. Este modelo establece puntos de contacto con la teoría clásica de la comunicación desarrollada por Weaver y Shannon a fines de los años 40' del siglo pasado.

En tanto que las teorías interactivas conciben a la lectura como un conjunto de habilidades -reconocimiento de vocablos, comprensión, respuesta emocional y evaluación o asimilación- que permiten al lector incorporar el significado contenido en el texto. Entre los exponentes de esta perspectiva se destacan Piaget y Chomsky. Por su parte, desde las teorías transaccionales se sostiene que el significado del texto se construye a partir de los intercambios entre el lector y el contexto específico en que se produce la lectura. Así, cada lector puede interpretar el mismo texto de manera diferente a otro (Bernhardt, 2008). Entre los principales referentes de esta perspectiva encontramos a Brunner y Vygotsky.

Desde este último modelo de lector activo y constructor de significados es que podemos señalar que, en sentido amplio, a muy temprana edad, niñas y niños comienzan a “leer” los gestos de sus padres, las palabras de las personas que lo rodean, los sonidos del entorno. Con el paso del tiempo la capacidad de leer lo que sucede alrededor se incrementa; se leen imágenes, canciones, situaciones. La lectura de la realidad circundante va de la mano de la generación de hipótesis lectoras que comienzan a refinarse a partir del contacto con portadores textuales en diversos soportes.

La lectura permite enriquecer el mundo interior, a la vez que, ayuda a entender mejor el mundo exterior. Es por ello que suele asociarse a la lectura con la adquisición de conocimiento y de herramientas comunicativas. Las palabras no solo contribuyen a hacer más comprensible lo que sucede a nuestro alrededor sino que también ayudan a comprendernos

mejor con las demás personas. Además, la lectura es clave para desarrollar capacidades relacionadas con el análisis y resolución de problemas, tanto de carácter práctico como de tipo intelectual, aplicables en la trayectoria laboral o en la vida diaria.

Muchos autores han centrado su mirada sobre la lectura y los procesos que la atraviesan. Desde la perspectiva constructivista, Parra (1992) entiende la lectura como un proceso complejo, que involucra aspectos físicos y mentales, en el que se recibe y procesa información y en el que entran en juego los conocimientos previos y los nuevos que se construyen. La lectura emerge así como un proceso de construcción de sentidos y significados en el que el sujeto interacciona con el texto y su contexto. Encasillar a la lectura como una técnica dirigida a verbalizar los textos escritos es aplicar un reduccionismo excesivo: se trata de una herramienta cultural de enorme significación.

En complementariedad a lo señalado por Parra y desde una perspectiva de la lectura como proceso constructivo y social, la lectura ha sido también materia de análisis para Lerner (2001). Esta autora sostiene que la finalidad de la lectura es la comunicación social. Por lo tanto, en el ámbito educativo cobra especial relevancia que los estudiantes comprendan las funciones que aquella cumple en nuestras vidas. De este modo, la lectura permite “adentrarse en otros mundos posibles [...] indagar en la realidad para comprenderla mejor” (Lerner, 2001, p.16), entre otros caminos posibles, como también tomar distancia del texto leído para reflexionar críticamente sobre sus contenidos.

El riesgo de concebir a la lectura en términos del enfoque tradicional de transferencia de significado, como una mera técnica de decodificación de grafemas y fonemas combinados, se diluye al considerar el proceso de comprensión del que participa el lector al relacionar el texto con sus saberes y experiencias previas, y donde entran a tallar otros elementos como los

objetivos trazados al iniciar la lectura, o la motivación o interés -estudio, trabajo, curiosidad, placer estético, etc.- de quien se acerca a un texto (Solé, 1998). En palabras de Solé: “Leer requiere la presencia de un lector activo que procesa el texto [...] el significado del texto dependerá de las ideas previas del lector y sus objetivos de lectura” (1998, p.21).

Para calibrar la trascendencia de la lectura, recordemos que esta problemática no sólo atañe al nivel universitario sino que es transversal a todos los estamentos del sistema educativo. Su empleo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pone de relieve que la lectura sigue considerándose un elemento clave para la apropiación de nuevos conocimientos, lo que involucra procesos de asimilación y acomodación en la construcción del pensamiento. Para Piaget (1990) el proceso de asimilación es incorporar a nuestros esquemas existentes nueva información, mientras que cambiar esos esquemas y adaptarlos a nuevas situaciones, pertenece al proceso de acomodación.

En esta línea, entre los antecedentes de este trabajo final, recuperamos la producción de Abella et al. (2018). Este estudio tiene puntos de contacto con nuestra investigación dado que se analizan las prácticas de enseñanza de lectura de textos de estudio del área de Ciencias Sociales en 6° año del Nivel Medio. Por contrapartida, se diferencia en que ha sido desarrollado en el nivel secundario, donde las prácticas lectoras suelen orientarse hacia objetivos concretos y específicos y los textos utilizados exhiben una complejidad menor en comparación al nivel superior o universitario. Las autoras abordan esta problemática describiendo las herramientas que los docentes proponen en el abordaje de los textos informativos científicos del área. Los instrumentos utilizados para la producción de datos han sido la entrevista semiestructurada y la observación no participante.

Los resultados de este trabajo indican que los principales desafíos que se presentan en esta etapa de la formación se relacionan con la dificultad para interactuar con compendios voluminosos o textos extensos y para emitir opiniones fundamentadas acerca de lo que se lee. Ambas situaciones se presentan también entre los ingresantes al primer año de la universidad, por lo que su reconocimiento temprano nos permite advertir que se trata de problemáticas que se originan en el nivel medio y se prolongan en el nivel superior.

A su vez, consideramos los aportes del trabajo final de Asteggiano et al. (2018), que plantea como tema de investigación a las prácticas de enseñanza de lectura de textos de estudio del área de Ciencias Sociales en 6° año del Nivel Medio. Los resultados obtenidos por las investigadoras indican dificultades de los alumnos para responder a las consignas propuestas, relacionar información estudiada y dar cuenta de lo que leyeron tanto en las actividades de clases como en las evaluaciones. Para abordar esta problemática, las autoras problematizaron las herramientas que los docentes proponen en el abordaje de los textos informativos científicos del y dieron cuenta del vínculo docente-alumno, alumno-alumno, los materiales usados, actividades y estrategias de los docentes para enseñar contenidos, el posicionamiento de los actores involucrados, todo esto en relación a los procesos de lectura y comprensión.

En la faz metodológica, se diseñaron y llevaron a cabo una entrevista semiestructurada y una observación no participante. Se pudieron reconocer diferentes modos de intervención de los docentes, y las dinámicas áulicas que se presentaban. Este trabajo resulta de interés en virtud de que en sus conclusiones se ponen de relieve otros aspectos problemáticos en relación a la lectura de textos académicos como la dificultad para reconocer desde qué perspectiva hablan los autores y la importancia de contar con información previa y/o conocimientos acerca de temáticas específicas que se presentan en los textos leídos por

primera vez.

En esta línea, si bien la lectura puede adquirir un carácter individual o colectivo, la comprensión e interpretación del texto va a ser diferente en virtud de los recorridos singulares que realizan las personas. En definitiva, la lectura de un texto es un acto dialógico entre autores y lectores. Ésta interacción abre la posibilidad de asimilar, analizar y acomodar la información disponible para que una vez decodificada pueda otorgársele un sentido y utilizarla con fines específicos.

1.3.2. Estrategias de Lectura.

En virtud de que, en parte, este trabajo intenta dar cuenta de las estrategias de lectura que los docentes les propician a los estudiantes; entendemos necesario describir qué son las estrategias y cuál es la importancia de su aprendizaje. Solé (1998) sostiene que todos los lectores utilizamos estrategias de forma inconsciente al leer, mientras se desarrolla el proceso lector, “el procesamiento de información se da de manera automática, sin embargo, cuando encontramos algún obstáculo se dificulta la comprensión del texto” (Solé, 1998, pp. 6-7).

En el proceso de construcción de significados que tiene lugar al interactuar con el texto, el lector también pone en juego sus propias estrategias de lectura. Por ejemplo, se realizan anticipaciones, inferencias y se formulan hipótesis acerca del contenido de lo que se lee. Entre las exploraciones que realiza el lector, cabe reparar en los recorridos en torno a la portada del libro, el nombre del autor, la solapa, la contratapa, el prólogo, el índice -el orden de los capítulos y sus partes da indicios precisos sobre la estructura de la obra-, las imágenes o fotografías, tablas, recuadros y las referencias bibliográficas.

Lo interesante es que este examen permite al lector obtener datos acerca de la obra,

del tiempo en que fue elaborada, del público al que se dirige, de los objetivos del autor al crearla; en definitiva, esta contextualización “le permite construir una representación global del texto y dar sentido a la información de la parte o partes que decide estudiar con detenimiento”, señala Vázquez (2005, p. 6), opinión que compartimos.

Al abordar las estrategias de lectura pueden identificarse dos aspectos claves en línea con Solé (1998). En primer lugar, si las estrategias de lectura son procedimientos, y estos mismos, contenidos de enseñanza, entonces lo que se tiene que propiciar son estrategias para la comprensión. En segundo lugar, dado que las estrategias son procedimientos que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en el proceso de enseñanza, no tienen que ser abordadas como algo preciso e infalible.

Es por ello que en la enseñanza de estrategias de comprensión de textos, “haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas” (Solé, 1998, p. 6) para poder así lograr un aprendizaje significativo.

1.4. Historia de la Psicopedagogía

En los siguientes apartados se ponen de relieve antecedentes fundamentales en la constitución del campo de la Psicopedagogía en nuestro país para luego aproximarse a los antecedentes principales que marcaron su consolidación en la provincia de Córdoba. Entendemos relevante abordar la historia de la Psicopedagogía en virtud de que la cátedra en la que se ha realizado esta investigación está dedicada a esta temática y, además, que esta contextualización reconstruye el trayecto institucional que ha llevado a la consolidación de la carrera de Psicopedagogía en lo que hoy es la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. Estos cambios institucionales han sido claves para

fortalecer las acciones dirigidas a sostener las trayectorias de los estudiantes que ingresan en el primer año, entre las cuales cabe destacar las prácticas de enseñanza de la lectura de textos académicos.

A partir de esta contextualización histórica, es que proponemos la revisión de la planificación de la cátedra y la selección de contenidos formulados en el Programa de la asignatura en el año 2019.

1.4.1 La Psicopedagogía en Argentina.

La Psicopedagogía es un campo profesional relativamente nuevo. En general, los autores coinciden en ubicar su surgimiento entre mediados de la década del 50' y los albores de los años 60'. Para Bousquet (1981) en su origen cabe reconocer que esta se desprende de una demanda, por entonces, desatendida: la inexistencia de una rama de la psicología que abordará los desafíos planteados desde el ámbito de la pedagogía. El perfeccionamiento y capacitación docente en esta área también se presentaba como un campo fértil pero, hasta entonces, escasamente transitado.

En su génesis, la Psicopedagogía surge consustanciada con la educación y, especialmente, en su vertiente sistemática. Entre los representantes de esta etapa, en la segunda década del siglo XX, cabe mencionar a instituciones como el Instituto de Psicotecnia y Orientación Laboral, el Instituto de Psicología Correctiva y Escuela de Niños Débiles del Consejo Nacional de Educación y la Escuela de Psicología Correctiva (Alonso, 1999; Rossi, 2008). Tal es así que se debía contar con título docente como requisito ineludible para acceder a la carrera. De estos primeros tiempos datan aportes de suma significación al campo de la educación, principalmente enfocados a profundizar en los saberes en torno a la singularidad de cada sujeto y acerca de sus diversos modos de acceder a los aprendizajes.

En sus inicios, la Psicopedagogía estuvo focalizada en el estudio de las diferencias entre los sujetos. De hecho, se utilizaban test estandarizados para establecer la situación del individuo respecto a cierta escala normativa (Kazmierczak, 2014). En los años 60', los referentes teóricos propios no abundan dado que la figura del médico eclipsaba la función del psicopedagogo. Según Baravalle (1995), las prácticas de rehabilitación escolar eran prescriptas por médicos según la afección atribuida al estudiante.

Este ejemplo, tomado de los comienzos, representa un botón de muestra respecto a cómo se han ido modificando las tareas desempeñadas por los psicopedagogos a lo largo del tiempo. A menudo estos cambios han sido acompañados de continuas actualizaciones en los marcos teóricos de referencia, los contextos y las demandas hacia nuestra profesión.

Realizadas estas puntualizaciones, al conceptualizar a la Psicopedagogía desde nuestra perspectiva podemos definirla como el resultado de un entrecruzamiento entre la pedagogía y la psicología. El quehacer psicopedagógico se nutre de esta doble vertiente en el desarrollo de sus procedimientos e instrumentos, pero ello no debe hacernos perder de vista que también ha recibido aportes de otras disciplinas como la antropología –en cuanto a las diferentes expresiones culturales y lingüísticas existentes y su incidencia en los comportamientos de las personas-, la lingüística –a partir de conocimientos relacionados con el lenguaje en tanto vehículo de comunicación humana y cultural- y la epistemología genética –en relación a la génesis del conocimiento y la construcción de estructuras mentales en el sujeto- (Young, 2001), aspectos que están indisolublemente enlazados con las prácticas de enseñanza de la lectura de textos académicos.

Existen diversos ámbitos de intervención para los psicopedagogos desde donde se puede abordar los desafíos que implica la lectura. La clínica, por ejemplo, está orientada a

reconocer y atender las alteraciones del aprendizaje sistemático o asistemático, acompañando a quien se encuentra transitando esta situación. A su vez, la sistemática es un área vinculada con el asesoramiento pedagógico y la planificación educativa. Asimismo, en el ámbito institucional se proporciona asesoramiento a organizaciones encargadas de planes sanitarios y educativos a través de diagnósticos y propuestas metodológicas específicas. Finalmente, el área preventiva se orienta al sostenimiento de la trayectoria educativa del sujeto y a la mejora de los resultados en los aprendizajes mediante la participación en tareas de asesoramiento, proyectos comunitarios, medios de comunicación, entre otros.

Ahora bien, para reflexionar en torno a la construcción del campo psicopedagógico, podemos recuperar los aportes de Bourdieu (1990) relacionados con la constitución de los campos disciplinares. Este pensador francés, sugiere que pensar en campos implica hacerlo en forma relacional, considerando que dichas relaciones son objetivas y su configuración se desprende de las posiciones impuestas a sus ocupantes, agentes o instituciones. Así, el volumen, la estructura y la distribución del capital se disputa en estos microcosmos relativamente autónomos denominados campos. Al trasladar esto al planteo investigativo propuesto, se advierte que los aspirantes e ingresantes al primer año de la carrera de Psicopedagogía requieren apropiarse de capitales específicos para formar parte del campo constituido en torno a dicha comunidad académica.

Para aproximarse a las formas de capital específico identificables, en el caso de la Psicopedagogía, cabe considerar que este se edifica a partir de teorías construidas en distintos campos disciplinares: didáctica, psicología, sociología, etc. El campo también está integrado por todos los instrumentos: desde los lenguajes específicos, pasando por las técnicas y recursos, hasta las modalidades de intervención. Las luchas por el capital, dentro de este microcosmos, han sido el germen de las diversas formas de intervención psicopedagógica. A

su vez, y en el terreno de la carrera de Psicopedagogía, estas preocupaciones están presentes en los contenidos desarrollados desde la cátedra de Historia de la Psicopedagogía al ofrecer un panorama que intenta dar cuenta de estas disputas dentro del campo psicopedagógico.

En este orden de cosas, podemos reconocer como uno de los primeros desarrollos de la Psicopedagogía a la Escuela de la reeducación. Ésta se basaba en técnicas e instrumentos estandarizados que desconocían la posición del sujeto de aprendizaje al situar los objetos de conocimiento por fuera e independiente de aquel. Paradigmáticamente situada en el positivismo, esta perspectiva retoma elementos de la psicología evolutiva, la psicometría, la psicología genética, la pedagogía y la didáctica para concebir al síntoma como un error a enmendar, que demanda como tratamiento la ejercitación del ‘déficit’. En esta configuración, el psicopedagogo ocupa el lugar de observador neutro cuyo objeto es evaluar, desde categorías de normalidad/anormalidad, para situar al sujeto en situación de aprendizaje en una determinada etapa del desarrollo.

Más adelante, se comenzaron a incluir otras variables en las estrategias de intervención a partir de los aportes del psicoanálisis (González, 2001). El quehacer psicopedagógico comienza a dejar de lado la aplicación de criterios exclusivamente evolutivos para considerar aspectos relacionales y afectivos, conscientes e inconscientes del sujeto. Desde esta perspectiva, el sujeto se constituye en el encuentro con otros significativos. En lugar de ser un ‘error’ a enmendar, el síntoma adquiere el estatus de formación inconsciente, al que cabe escuchar y descifrar, considerando su multicausalidad.

El paradigma interpretativo ocupa desde entonces un espacio destacado en el campo psicopedagógico. Entre otras contribuciones, se focaliza en las estrategias de intervención y en el empleo de métodos cualitativos, revalorizando la observación como técnica que

contribuya a la interpretación de los fenómenos en estudio.

Las últimas décadas exhiben una marcada complejización de los fenómenos sociales, lo que ha tendido a ampliar la perspectiva clínica a través de una contextualización del sujeto, a partir de variables socio-económicas-culturales (Franco, 1998). La multicausalidad, la incertidumbre vital y la diversidad cultural son, a su turno, incorporadas al análisis desde un paradigma de la complejidad. Estas transformaciones han llevado a que la Psicopedagogía continúe interrogándose acerca de los distintos ámbitos y modalidades de intervención, las múltiples demandas surgidas por sujetos diversos en un contexto socioeconómico que enfrenta modificaciones radicales.

El recorrido realizado hasta aquí permite señalar que no es posible hallar respuesta a todos los conflictos que atraviesan el campo de la Psicopedagogía desde un único paradigma teórico (Bin, 2011). En esta línea, las tendencias contemporáneas de la Psicopedagogía se orientan hacia una visión abierta, hacia una gran riqueza de perspectivas. En todo caso, es saludable advertir que se ha registrado una ampliación del campo de acción profesional y un mayor grado de responsabilidad en la elección de espacios desde donde los psicopedagogos decidimos intervenir. El desafío de reconstruir estas transformaciones en el ámbito de la Psicopedagogía en Argentina demanda una labor específica por parte de la cátedra de HP y PC en orden a favorecer los procesos de alfabetización académica de los alumnos del primer año de la carrera, tal como se pone de relieve en el tercer capítulo de este trabajo al caracterizar las propuestas de lectura.

A continuación, la aproximación a la historia de la Psicopedagogía en Argentina se focaliza en la provincia de Córdoba. El surgimiento de la carrera de Psicopedagogía ha sido concomitante a una serie de avances que permiten comprender el recorrido realizado hasta

nuestros días y el marco en el que se despliega la actividad de enseñanza de la cátedra HP y PC.

1.4.2. La Psicopedagogía en Córdoba.

Ahora bien, en lo que respecta al ámbito de la provincia de Córdoba, cabe precisar que hacia fines de la década de 1950, la Psicopedagogía se institucionaliza a partir de la creación de un instituto provincial de nivel superior con sede en la ciudad de Córdoba: el Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Diferencial ‘Dr. Domingo Cabred’. Surge así la carrera de Psicopedagogía, acontecimiento que marcó un hito en la construcción del perfil profesional del psicopedagogo. La articulación entre lo teórico y lo empírico, sumado a las diversas disciplinas que aportaron sus perspectivas, han permitido sentar las bases del perfil profesional que contribuirá a forjar este Instituto (Giannone y Gómez, 2007).

Durante los primeros años, los esfuerzos estuvieron dirigidos al proceso de consolidación de esta nueva institución. La carrera de Psicopedagogía y su perfil profesional se construyeron en este contexto institucional. A partir de documentos elaborados con anterioridad a la apertura de la carrera, se delinearon aspectos claves como la formación académica, la titulación y las incumbencias profesionales. Esto fue desarrollado con algunas particularidades en cuanto a los actores involucrados. Así, es posible reconocer un protagonismo destacado de los alumnos-maestros en actividad, los aportes de profesores-profesionales con sus saberes disciplinares y las contribuciones de las publicaciones científicas de la época.

Otro antecedente relevante para comprender el desarrollo de la Psicopedagogía en el ámbito local, ha sido la creación del colegio profesional, institución que nuclea los intereses de los psicopedagogos a nivel provincial. Para remontarse a los orígenes hay que detenerse en

el año 1970, cuando funcionaba, en Córdoba, la Asociación de Especialistas en Aprendizaje. Esta institución era un centro psicopedagógico que brindaba asistencia a niños y adolescentes y que, a su vez, ofrecía a los profesionales un espacio de formación y capacitación. Posteriormente, en el año 1972 se consolida el actual Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba (Giannone y Gómez, 2007).

Tiempo más tarde, se avanzó en la creación de un marco legal que regula el ejercicio profesional y la obtención de la matrícula, mediante la sanción de la Ley N° 7619 del Ejercicio Profesional y Matriculación. Este hito alcanzado en 1987 marcó un antes y un después en la historia profesional de los psicopedagogos. Más recientemente, cabe referirse a otro hecho histórico para la Psicopedagogía a nivel provincial: la constitución de la Facultad de Educación y Salud (en adelante, FES), perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba. Ésta es una universidad pública creada hace algunos años, mediante la confluencia de un grupo de prestigiosas instituciones públicas, de nivel terciario y superior, que impulsaban su reconocimiento como universidad.

“La FES escribe su prólogo en la trayectoria del Instituto Superior ‘Dr. Domingo Cabred’, que fue durante 60 años referente a nivel nacional e internacional en temas de Educación Especial, Psicomotricidad y Psicopedagogía”², se detalla en su página oficial de Internet. Además, se destaca que se trata de una institución adelantada a la época en la medida que, por aquellos años, el Instituto Cabred ya promovía “nuevos modos de abordar el reconocimiento de las diferencias, manteniendo un trasfondo de igualdad de derechos”³.

² Universidad Provincial de Córdoba (s/d). Facultad de Educación y Salud. [versión digital]. Consultado el 20/12/2020 de: <http://www.upc.edu.ar/fes/>

³ Universidad Provincial de Córdoba (s/d). Facultad de Educación y Salud. [versión digital]. Consultado el 20/12/2020 de: <http://www.upc.edu.ar/fes/>

En esta línea, resulta significativo subrayar que el presente trabajo ha sido desarrollado en un contexto institucional que trasciende a un mero cambio de nombres. La consolidación de la FES ha sido acompañada por una serie de grandes cambios, a punto tal, que la carrera de Psicopedagogía ha revisado y actualizado su plan de estudios adecuando su currícula para adaptar sus contenidos y prácticas a los requerimientos de una carrera de grado, convirtiéndose así en la Licenciatura en Psicopedagogía.

Estos cambios han impactado en aspectos concretos. Por ejemplo, el nuevo contexto institucional ha resultado propicio para impulsar estrategias orientadas a sostener las trayectorias formativas de los alumnos del primer año mediante iniciativas dirigidas a apuntalar las prácticas de lectura y escritura, tomando en cuenta que los aspirantes a la carrera no siempre tiene un dominio pleno de estas capacidades.

1.4.3. La planificación de la cátedra HP y PC.

Para nuestra labor investigativa nos resultó de gran importancia poder acceder a la manera en la que se desarrolla y se trabajan los contenidos abordados en la materia. La estructura conceptual de la asignatura HP y PC se divide en cinco unidades: origen, conceptualización, institucionalización, inserciones laborales y marco legal.

Dentro del origen, se busca caracterizar el surgimiento de la Psicopedagogía, teniendo en cuenta el contexto socio- histórico- cultural y educativo. Indagando acerca de su construcción histórica en el país y posteriormente en la provincia de Córdoba, destacando los aportes de ésta al campo educativo y de la salud mental.

La conceptualización se refiere al planteo de qué es la Psicopedagogía, su status epistemológico y los diferentes aportes teóricos que contribuyen a la constitución del campo disciplinar. En esta línea se plantea el debate acerca de si la Psicopedagogía es una disciplina

o práctica y cuál es su objeto de estudio

En la institucionalización se indaga cuáles fueron y son las instituciones formadoras de psicopedagogos en Córdoba, el país y el mundo, los cambios y transformaciones curriculares de la carrera a partir de las demandas del contexto socio-cultural. La institucionalización histórica de la Psicopedagogía en el Instituto Superior de Psicopedagogía y Educación Especial “Dr. Domingo Cabred” y la formación actual del psicopedagogo en la UPC.

Las inserciones laborales actuales se refieren a dónde y cómo trabaja un Licenciado en Psicopedagogía, sus quehaceres y los diferentes ámbitos de intervención, teniendo en cuenta la importancia del trabajo interdisciplinario.

En última instancia nos encontramos con el marco legal que regula el ejercicio profesional de las prácticas psicopedagógicas en base al código de ética, teniendo en cuenta las incumbencias profesionales, sus deberes y obligaciones. El Colegio Profesional de Psicopedagogos es quien regula el ejercicio profesional en base al código de ética, teniendo en cuenta las incumbencias profesionales, sus deberes y obligaciones. Enmarcado en: la Ley N° 7619/87 y la resolución 2473/84.

Capítulo 2: Diseño metodológico

2.1. Enfoque cualitativo de la investigación

Antes de introducirnos en los aspectos metodológicos entendemos pertinente recuperar el problema de investigación y los objetivos trazados en este trabajo. Sobre el primer punto, cabe señalar que nos propusimos indagar en las propuestas de lectura que brinda una docente de la cátedra de “Historia de la Psicopedagogía y Psicopedagogía contemporánea” (en adelante HP y PC), en el primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Provincial de Córdoba, como acompañamiento de los textos que se trabajan en dicha cátedra, para reconocer si se trata o no de propuestas de lectura académica.

El análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura que subyacen en la selección de los textos y en el modo en que estos son presentados a los alumnos resulta significativo porque este proceso se desarrolla en concomitancia con la consolidación del oficio de ser estudiante universitario. De allí que los objetivos específicos planteados han apuntado tanto a la descripción de las propuestas de lectura desarrolladas por una de las profesoras de la cátedra seleccionada, como así también a reconocer si dichas propuestas promueven, desde una perspectiva global, la comprensión y apropiación de los contenidos.

Ahora bien, a continuación damos cuenta de las principales decisiones metodológicas que permitieron desarrollar la investigación. Como punto de partida, podemos señalar que la investigación puede conceptualizarse como un proceso interpretativo de indagación en base a diversas tradiciones metodológicas orientadas al estudio de un fenómeno humano o social (Mendizabal, 2006).

El enfoque de esta investigación se enmarca en la faz cualitativa, y se ha caracterizado

por la construcción de datos sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas en el proceso de trabajo. Sostenemos con Vasilachis de Gialdino (2006) que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Los investigadores indagan en situaciones reales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos, considerando los significados que las personas les otorgan.

La construcción del modelo de investigación cualitativa, implica que la información pueda articularse para dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrado, de todo el proceso de investigación.

Realizadas estas consideraciones, cabe advertir que el diseño metodológico del presente trabajo es de carácter flexible, lo cual ha implicado que las preguntas de investigación fueran readecuadas en el transcurso del estudio por situaciones imprevistas (Mendizábal, 2006 p.67). En este sentido, la obtención de datos relevantes nos interpela a estar abiertas a lo inesperado, introduciendo modificaciones que permitan calibrar mejor la orientación del trabajo.

2.2. Tipo de estudio. Alcances

A su vez, es importante precisar los alcances de esta investigación en la medida de que se trata de un estudio descriptivo porque permite investigar y caracterizar las estrategias de lectura que promueven los docentes. Igualmente, se trata también de un estudio exploratorio porque podemos reconocer y distinguir dichas estrategias.

Según Taylor y Bodgan (1994) los estudios descriptivos cualitativos nos proporcionan una variedad de datos, los cuales tratan de plasmar lo que la gente dice, cómo actúan. El investigador deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismos. Este tipo

de estudios descriptivos tienen la particular característica de tener un mínimo de interpretación y conceptualización, se redactan de tal forma que los lectores puedan sacar sus propias conclusiones. (p.152).

Éste proyecto no tiene un carácter experimental, dado que específicamente identificamos y describimos las prácticas de enseñanza de la lectura académica y las estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar dicha actividad. En cuanto a la muestra comprendida en este estudio, se trabajó con los profesores a cargo de la cátedra de primer año, turno tarde de la materia “Historia de la Psicopedagogía”, en el marco de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía del Instituto Dr. Domingo Cabred de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, con el fin de obtener información sobre los valores del parámetro estudiado en dicha población. En un estudio cualitativo la unidad de observación puede ser pequeña o todo lo contrario, pero el interés primario no es la medición en sí, sino la comprensión de los fenómenos y el significado que los resultados tienen para los sujetos implicados en dicha investigación (Martínez Salgado, 2012).

2.3. El instrumento. La entrevista en profundidad

Entendemos que la selección y combinación de distintas técnicas e instrumentos puede ser clave para la producción de datos. Así como las observaciones brindan información que luego puede ser utilizada como insumo para el momento de la entrevista, la toma de notas y registros también pueden contribuir a enriquecer todo el proceso. De hecho, en un primer momento, consideramos la posibilidad de realizar observaciones y entrevistas.

Sin embargo, por tratarse de una investigación acotada hemos construido solo el instrumento de la entrevista con el propósito de caracterizar y describir la práctica de

enseñanza de la lectura textos académicos propuesta por la docente y relatada desde su perspectiva. Respecto a la entrevista en profundidad, Taylor y Bodgan (1994), la describen como un proceso de “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes (...) siguen un modelo de una conversación entre iguales” (p.101).

En este marco, la entrevista ha sido dirigida y bajo un formato semiestructurado, tomando como eje una guía de preguntas significativas. Además, se buscó dejar que la docente se expusiera y en base a ello formular repreguntas que permitieron profundizar en determinados aspectos relacionados a los objetivos planteados.

En el próximo apartado, se detallan las actividades desarrolladas por el grupo de trabajo antes de aplicar el instrumento. Además, se presentan las preguntas que vertebraron la entrevista y los fundamentos por las que aquellas fueron incluidas.

2.4. Revisión del Instrumento

La administración del instrumento estuvo precedida por una instancia de revisión por parte del grupo de trabajo acerca de las preguntas troncales que integran el cuestionario semiestructurado a los fines de precisar mejor cada punto abordado, dando claridad en el planteo de las preguntas. Asimismo se propició que el guión de la entrevista, sin desatender el objetivo primordial de cada interrogante, se constituya en un disparador para que la entrevistada se expusiera con libertad acerca de su práctica docente. Las reflexiones, planteos y discusiones realizadas durante el diseño del instrumento se llevaron a cabo con la intención de que el proceso de construcción de datos cualitativos se desarrolle a partir de un dispositivo que resulte habilitante de la palabra del entrevistado y que los interrogantes estuvieran formulados en un lenguaje que aproxime las significaciones de los sujetos puestos a

interactuar.

Para que la entrevista pudiese llevarse a cabo en condiciones propicias, de modo que la profesora pudiera sentirse cómoda para elaborar reflexiones, trazar comparaciones, detenerse en ejemplos tomados de su experiencia en la docencia, etc., se coordinó un encuentro que evite las interrupciones de cualquier naturaleza. Por ello es que, previamente, se le comentó la temática abordada en esta investigación y el interés en llevar adelante la experiencia contando con su participación.

Una vez obtenida su conformidad con la propuesta, se fijó una fecha con una antelación que contemplara la disponibilidad de la entrevistada y de las entrevistadoras. Este tiempo exclusivo dedicado a la entrevista permitió que disminuyera la incidencia de posibles distracciones y/o interrupciones, además de generar condiciones adecuadas para realizar reflexiones, reelaborar ideas previas y que la interacción se desarrolle en un marco de confianza y cercanía. Si bien el guión de entrevista elaborado por el grupo de trabajo incluyó los interrogantes fundamentales, en el contexto de la entrevista se realizaron acotaciones adicionales, tanto en forma de repreguntas como cuando fue necesario incorporar comentarios o solicitar aclaraciones y/o reformulaciones sobre alguna puntualización mencionada durante la interacción.

En virtud de que la profesora había prestado su consentimiento previo al encuentro, se registró el mismo en una grabación. Esto fue importante para no perder ningún detalle y retomar las respuestas de la entrevistada con posterioridad. Dicho esto, cabe agregar que el nombre de la profesora participante se ha mantenido en reserva porque, además de ser un criterio de la ética de la investigación cualitativa, para el equipo de trabajo lo significativo es cómo aquella lleva adelante su práctica docente en relación a las propuestas de lectura de

textos académicos.

Por otra parte, Cisterna Cabrera (2005) sostiene que como el investigador es quien le otorga significado a los resultados de su investigación es necesaria la elaboración de categorías (tópicos) a partir de las cuales se recoge y organiza la información. Estas categorías se pueden construir antes del proceso de recopilación de la información (apriorísticas) o en la propia indagación (emergentes). Es a partir de los objetivos que surgen estas categorías (p. 64). En relación a los principales puntos abordados en la entrevista, nos detenemos aquí porque ello permite reconstruir el proceso de indagación en torno a la caracterización de las propuestas de lecturas. Al desagregar las temáticas recorridas, podemos formular las siguientes categorías:

- Criterios utilizados para la selección de los textos.

El abordaje de este aspecto se dirige a delimitar cuáles son los criterios a partir de los cuales se seleccionan los textos utilizados en la cátedra “Historia de la Psicopedagogía”. Los criterios son clave para establecer qué aspectos son considerados centrales en la propuesta de lecturas definidas por la cátedra.

- Propósitos de la lectura de los textos seleccionados.

La explicitación de los propósitos perseguidos por la cátedra es otro aspecto relevante porque permite esclarecer las intenciones pedagógicas subyacentes en torno a las lecturas y los logros que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la cursada.

- Formato/s en que se brindan los textos a los estudiantes

Si se toma en cuenta que los textos pueden ser leídos en formatos cada vez más variados y/o en distintos soportes, consideramos significativo ahondar en el modo en que

estos son presentados a los estudiantes. La determinación de estas decisiones no sólo está condicionada por los lineamientos pedagógicos o estrategias didácticas de los profesores sino que también intervienen otros aspectos, como las limitaciones económicas para acceder a libros impresos y las preferencias de los alumnos en cuanto a la lectura en pantalla o en el soporte papel.

- Selección de textos completos, recortados o sintetizados.

La posibilidad de acceder a un/a autor/a a través de un resumen o síntesis elaborado por otro autor/a, por la propia docente, o bien que esa aproximación se produzca mediante un contacto directo del alumno con la obra en cuestión, también ofrece pistas respecto de los intereses y preocupaciones de la cátedra en torno a las posibilidades que ofrecen los textos y los distintos recorridos de lectura que se pueden trazar.

- Actividades que acompañan los textos / Herramientas de lectura brindadas a los alumnos.

Este bloque temático se dirige a identificar si se ha diseñado o no un repertorio de estrategias para que el acercamiento de los estudiantes a los textos esté guiado por objetivos precisos. En esta línea, se intenta conocer si el acceso a las obras seleccionadas se realiza a partir de formulaciones abiertas o, por el contrario, si la cátedra se inclina por formatos más rígidos o estructurados.

- Comprensión de textos / Técnicas para leer.

La comprensión lectora es una de las preocupaciones centrales en el primer año del nivel universitario puesto que el desarrollo de habilidades lectoras y la apropiación de los contenidos disciplinares requieren el despliegue de actividades cognitivas diferentes a las

requeridas en el nivel secundario. De allí que cobren especial relevancia todos aquellos ajustes y adecuaciones que despliega la docente para contribuir a la incorporación de los alumnos en la comunidad disciplinar.

- Reconocimiento de las lecturas realizadas por los alumnos.

El acceso a esta información es clave no solo porque la evaluación de los aprendizajes sirve a los fines de la acreditación que exige el sistema de educación superior, también permite ir readecuando los contenidos, al igual que regular la complejidad de los textos o la profundidad de las lecturas de acuerdo a los contextos y grupos de trabajo.

- Criterios de selección de la lectura obligatoria y los textos complementarios / Frecuencia de actualización.

Estos puntos apuntan, por una parte, a establecer la periodicidad con que se renuevan los textos en la cátedra. De esa manera podemos conocer si las propuestas de lectura se sostienen sin cambios a lo largo de la cursada, o si se realizan modificaciones en el transcurso del año lectivo. Por otra parte, conocer si existe un núcleo de textos que resultan prioritarios en detrimento de otros que ocupan un papel secundario o marginal permite advertir si se ha trazado una jerarquización entre autores y textos y cuáles han sido los fundamentos de dicha decisión.

En el siguiente capítulo se presenta la sistematización realizada a partir del proceso de organización e interpretación de información y datos relevantes relacionados con los recorridos de lecturas propuestos a los estudiantes del primer año por parte de una docente de la cátedra “HP y PC”.

Capítulo 3: Trabajo de Campo e Interpretación

3.1. Primeras Aproximaciones al Campo

En este apartado se ponen de relieve las acciones realizadas por el grupo de trabajo como paso previo a la administración del instrumento. En tal sentido, damos cuenta del surgimiento de la Facultad de Educación y Salud de la UPC, institución donde se ha desarrollado la experiencia, y la consolidación de la carrera de grado -es decir, la Licenciatura en Psicopedagogía- como uno de los hitos recientes en la historia de la Psicopedagogía en Córdoba.

A su vez, cabe considerar que la focalización en las propuestas de lectura de las materias dictadas en el primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía ha requerido la realización de un recorte del trabajo de campo, para tomar como eje vertebral de esta producción a la cátedra de 'HP y PC'. En particular, la dimensión que hemos explorado en la entrevista con la profesora se relaciona con su práctica de enseñanza de la lectura de textos académicos, que autores como Carlino (2003) han conceptualizado bajo la denominación 'alfabetización académica'.

Luego de realizar la entrevista, se procedió a organizar de la información tomando para ello en cuenta una serie de ejes -que se detallan en el siguiente apartado- como paso previo a la interpretación de datos relevantes relacionados con los recorridos de lecturas sugeridos por la profesora en el marco de la cátedra 'Historia de la Psicopedagogía', que presentamos a continuación.

3.2. Interpretación de los Datos

En el presente apartado se caracterizan y describen las prácticas de enseñanza de la lectura de textos académicos y se ponen de relieve los aspectos que se tienen en cuenta para seleccionar y poner a disposición de los estudiantes los materiales de lectura presentados desde la cátedra. Esta caracterización de las propuestas de lectura permite observar la confluencia de numerosos elementos y la implementación de distintas estrategias destinadas a acompañar las prácticas lectoras de los estudiantes. Entre los ejes abordados cabe mencionar: los criterios de selección de los materiales bibliográficos, los propósitos de lectura establecidos por la cátedra, las estrategias utilizadas para contextualizar la lectura, los formatos y soportes más usuales, los modos en que se introducen las intervenciones oralizadas de la docente, si a la bibliografía se la presenta unificada o se la subdivide de acuerdo a ciertos criterios y cuál es la frecuencia con que se actualiza el material de lectura.

Para Achilli (2005) el análisis interpretativo se entiende en dos sentidos, por una parte a la relación de los conocimientos que se construyen con aquellos de otras investigaciones anteriores; Y por otra parte la interpretación de aquellas comprensiones con respecto a los significados que circulan entre los sujetos de la investigación propia. Al mismo tiempo la autora considera que para las entrevistas formal o informal, se debe observar y evaluar los contextos, porque la información puede ser distinta según las condiciones de los mismos. Evaluar por qué se dijo tal cosa y corroborar con otras versiones y/o observaciones (p. 88).

Interpretación: supone la comprensión de los significados de las prácticas de los sujetos aun cuando puede remitir a diferentes niveles de "significado" y muchos lugares "desde donde" se comprende. No obstante, va más allá que eso en tanto "es necesario no solamente comprender el significado de las

palabras o enunciados, sino también el sentido en que se dicen (...) y la fuerza que tienen (...). (Achilli, 2005, p. 89).

3.3. Caracterización de las Propuestas de Lectura

La posibilidad de introducirse en la planificación de la una de las docentes de la cátedra seleccionada, permite comenzar a delinear los contornos de las propuestas de lectura. En este sentido, la selección de los textos se trata de una tarea compleja en virtud de que los grupos de estudiantes de primer año presentan niveles de alfabetización académica altamente heterogéneos.

Un aspecto central se relaciona con los criterios establecidos por la profesora para definir qué materiales integran la bibliografía. El primer elemento mencionado en la entrevista es la “significatividad” del material, de la obra o artículo incorporado. Esta “significatividad” es de tipo relacional: su importancia se incrementa en la medida que exista un alto nivel de correspondencia con los contenidos de la materia. Así lo explica la docente:

“[A] Los textos los elijo en función de una diversidad de criterios. Fundamentalmente, el primer criterio tiene que ver con la significatividad, es decir, en qué medida esos textos aportan a la comprensión y el acceso a los contenidos seleccionados en la cátedra [...]. Por lo tanto, los selecciono teniendo en cuenta la especificidad y qué posibilidades les brindan esos textos de acceder realmente a los conocimientos de la asignatura”.

De esta respuesta se deriva una importante cuestión a considerar. No alcanza con seleccionar textos específicos sobre la historia de la Psicopedagogía sino que estos deben garantizar la accesibilidad a un colectivo heterogéneo de estudiantes que están iniciando su

formación universitaria en el primer año de la carrera de Psicopedagogía en la UPC. Dicho de otro modo, de lo que se trata es de evitar los textos académicos de elevada complejidad que pueden resultar difíciles de abordar por parte de quienes se encuentran en un proceso de familiarización con el lenguaje de la comunidad académica en la que buscan insertarse.

Lo señalado en el párrafo anterior no implica que desde esta cátedra no se seleccionen textos con distintos niveles de dificultad. Tal como indica la profesora: *“Otros criterios son la complejidad, profundidad y amplitud. Con respecto a la complejidad busco que los materiales sean, al mismo tiempo, accesibles a los alumnos pero también desafiantes.”*. Los elementos mencionados permiten sostener que una de las claves en la selección de los textos puede hallarse en una búsqueda que conjuga una interpelación amplia -en el sentido de abarcar a la mayor cantidad de estudiantes posibles- para avanzar gradualmente en el proceso de aprendizaje hacia textos de mayor complejidad.

“Sabemos que cuando los textos son sumamente complejos, con un vocabulario técnico muy alejado del conocimiento previo que poseen los estudiantes, eso puede hacer difícil la comprensión. Entonces busco el equilibrio justo entre accesibilidad y lo desafiante”, señala la profesora al explicar la importancia de tomar este tipo de recaudos. En el mismo sentido, un ejemplo brindado por la docente resulta lo suficientemente ilustrativo de este proceso: *“[...] en historia hay momentos en los que los textos que yo selecciono, que son muy pocos, son coincidentes con algunos trabajados en el cursillo de ingreso [a la carrera]. Por lo tanto, allí yo me detengo, más allá de que lo hago en líneas generales, a que ellos puedan encontrar el significado y el sentido del texto, ese mismo texto pero leído en el marco del abordaje de una unidad nuestra”*, agrega.

La posibilidad de releer materiales con los que se ha trabajado anteriormente para construir nuevos conocimientos tiene una doble ventaja. Por una parte, contribuye a tender puntos de encuentro entre distintas instancias de aprendizaje -al traer el pasado hacia el presente-. Por otro lado, ayuda a que surjan nuevas miradas o perspectivas, poniendo de relieve que un mismo texto puede alumbrar múltiples lecturas y formas de abordarlo. A su vez, este modo de apropiarse de los textos coloca el acento en el diálogo que se abre entre una obra y su lector en la construcción de significados, en una resignificación de aquello que se ha leído.

En este pasaje de la entrevista la profesora aclaró que otro criterio empleado al elegir los textos de la cátedra se relaciona con la variedad de los géneros discursivos: *“Otro de los criterios es ofrecerle diversidad de géneros [...] de manera que los estudiantes, ya desde el primer año, puedan ir familiarizándose con los distintos géneros académicos, científicos y profesionales, propios del campo de conocimiento del cual forma parte la carrera o la asignatura la cual están estudiando, en mi caso es Historia de la Psicopedagogía.”*. Que los estudiantes puedan habituarse a trabajar con distintos géneros discursivos es una apuesta orientada a que aquellos conozcan las particularidades de cada tipología textual y adquieran mayor autonomía al relacionarse con textos académicos elaborados con finalidades diversas.

Por otra parte, los propósitos establecidos por la cátedra para la lectura de los textos seleccionados pueden agruparse en tres grandes ejes, a saber: acceso al conocimiento, contextualización de los contenidos y competencia lectora. *“El propósito es acceder a los contenidos y conocimientos de la asignatura que pretendo que aprendan, también provocar una competencia lectora, y contextualizar cada contenido”*, explica la entrevistada.

La lectura como puerta de entrada al conocimiento es el primer punto que se rescata, y

esto encuentra respaldo en que las prácticas de lectura adquieren una significativa importancia como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Seguidamente, la profesora destaca a la comprensión lectora como otro propósito significativo. Al respecto, es interesante considerar que aquí la profesora alude al proceso de adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora, a lo que podemos agregar la importancia de su rol como mediadora de estrategias para trabajar en la lectura de textos académicos.

En esta línea, cabe agregar que la construcción de conocimientos a partir de la lectura se entrelaza con otros elementos para que el abordaje del texto encuentre puntos de anclaje más allá del contenido en sí mismo. La profesora detalla qué estrategias utiliza para contextualizar la lectura: Les presenta una guía de lectura, un índice bibliográfico, el eje temático de la unidad, los objetivos y contenidos que se van a abordar. Cuando inicia una unidad, la relaciona con la anterior y con la que continúa, para que los alumnos puedan reconocer este hilo conductor y esta construcción espiralada que se va haciendo de una unidad I, a una II, a una III y así sucesivamente, acompaña en la lectura para ir desentrañando la trama textual del autor, se detiene en los títulos y subtítulos para que los estudiantes puedan elaborar un esquema de contenidos muy rápido, elaboran hipótesis en relación a estos títulos y subtítulos, las cuales se tratan de ir comprobando a lo largo de la lectura en profundidad.

En cuanto a la cuestión de los formatos en que se accede a las lecturas, es de interés señalar que no es lo mismo que los textos se presenten en una versión en papel o digitalizados. Inclusive si el texto está en formato papel tampoco es lo mismo si se trata de un libro, de un cuadernillo o de una simple fotocopia. Consultada sobre este punto, la profesora comenta: *“Los formatos que les presento a las alumnas [y alumnos] son en soporte papel, muy pocos llegan a ser digitalizados. Y los digitalizados se los coloco en alguna sección [...]*

del aula virtual. [...] los alumnos poco acceden a pesar de que se insiste en el trabajo con el aula virtual". Aquí aparece un nuevo elemento relacionado con cierta resistencia por parte de los estudiantes para trabajar con textos en formato digital.

El elevado costo de los libros y la situación económica dispar de los estudiantes y sus familias hace que, en la práctica, sea casi imposible contar con la bibliografía en ese formato, por lo que es usual que los apuntes de cátedra aparezcan en fotocopias. Aunque las fotocopias no siempre tienen una buena calidad visual sí es relevante que incluyan datos complementarios como el índice de obra, datos sobre el autor o de la edición. Además, la intervención del docente es clave para comentar cuál ha sido la intención al seleccionar el texto y cuáles son los propósitos y objetivos que la enmarcan, todo ello a los fines de dotar de sentido a la lectura propuesta.

Interrogada sobre si las lecturas de la cátedra se realizan sobre textos completos o si se los recorta o sintetiza, la entrevistada indicó:

"Los textos son completos, [...] no les pido que los compren [a los libros] por una cuestión económica. [...] El capítulo que yo seleccione va acompañado con el índice del libro y la tapa, de manera que los estudiantes puedan contextualizar ese capítulo. Sabemos que corremos el riesgo, cuando seleccionamos alguna parte (un capítulo o algunos capítulos) de un libro, estamos haciendo un recorte que tiende a descontextualizar la obra. Entonces, ofreciéndoles el índice los alumnos saben que eso forma parte de una obra mayor que tiene relación con otros capítulos y que si ellos necesitan consultarlo lo pueden hacer."

En este pasaje de la entrevista, la profesora revela una preocupación profunda en relación a que los estudiantes puedan apropiarse del texto fotocopiado. De hecho, la posibilidad de crear un entorno que facilite la comprensión de los textos seleccionados se

sostiene en una labor destinada a contribuir a la apropiación del material bibliográfico y en reforzar el saber lector de los estudiantes (Rovira Álvarez, 2017). El proceso de lectura, en tanto proceso estratégico, requiere de un fuerte compromiso de la profesora para poner a disposición las herramientas con las que cuenta en pos de regular la actividad cognitiva de los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza para acompañar la lectura de textos académicos, la profesora propone como línea de acción la utilización de guías de lectura. “[...] cuando selecciono y armo los dossier (los dossier que es esa selección de materiales de estudio y de lectura para los alumnos) [...] siempre va acompañado de una guía de lectura [...] que busca es orientar y, valga la redundancia, guiar el proceso de lectura”. Esta definición permite anticipar que en esta cátedra se tienden a desalentar las formulaciones demasiado abiertas, donde los estudiantes deben poner mucho de sí mismos para establecer relaciones que no aparecen dadas de antemano en los textos. Así lo confirma la docente: “Sabemos que cuando leemos, podemos leer con una diversidad de objetivos y la guía lo que busca es que el alumno tenga un objetivo explícito, concreto frente a la lectura de cada uno...”.

El núcleo del despliegue de esta estrategia apunta a reducir los riesgos de que se presente una disparidad muy pronunciada entre los aspectos que la profesora pretende abordar, y aquello que los estudiantes pueden hacer sin contar con una orientación clara y precisa. Aclara que “esto evita el desencuentro entre mis expectativas como profesor en qué pretendo que el alumno, se detenga y extraiga como información, conceptos o ideas relevantes de cada uno de los textos, y lo que el alumno considera que puede, según su criterio personal, seleccionar”.

Esta respuesta de la entrevistada nos permite reflexionar sobre los marcos interpretativos de los estudiantes que cursan la materia en esta cátedra, entendiendo que no siempre resultan coincidentes con el vocabulario, modos de acceso a la información y lógicas de funcionamiento de la comunidad académica de pertenencia. Sin embargo, la lectura podría tender puentes que permitan ir minimizando estas diferencias, al constituirse en una herramienta de primer orden para la adquisición de contenidos disciplinares y el desarrollo de distintas habilidades (Rovira Álvarez, 2017).

En la formación de lectores en el nivel universitario, la posibilidad de tomar contacto con la producción académica de distintos autores es fundamental, al igual que la capacidad de emprender lecturas entre líneas y detrás de ellas (Cassany, 2006). De allí que la docente se propone *“que ellos [los alumnos] pongan foco en algunos aspectos centrales de cada uno de los textos. Estas actividades que les ofrezco [...] a nivel cognitivo o mental [...] que generen en mayor o menor grado distintas actividades cognitivas de mayor complejidad”*. [Al proponerles este proceso de lectura], *como: identificar una idea, un concepto poder explicarlo, fundamentar alguna idea que haya extraído*”, enumera. Al explicitar los códigos de acción cognitiva que se ponen en juego al operar sobre el material leído se observa una intención dirigida a enseñar los modos específicos de abordar los textos propuestos desde la cátedra, todo lo cual busca fortalecer la inserción de los estudiantes en la comunidad disciplinar.

Otras herramientas a las que recurren desde la cátedra para acompañar el dossier de lecturas tienen que ver con incorporar a cada unidad temática, *“un índice, eje, objetivos; con el fin de ser contextualizados en el marco del programa de la asignatura”*, subraya la entrevistada. Esto se complementa tanto con la utilización de la guía de lectura como con la exploración inicial del dossier, y tareas específicas en el trabajo con los textos, como la

redacción de síntesis o la elaboración de cuadros comparativos. De hecho, la producción escrita es la modalidad establecida para dar cuenta de las lecturas realizadas por los estudiantes.

En paralelo, se plantea la importancia de la palabra de la docente para avanzar en el desarrollo de los contenidos, en particular cuando llega el momento de iniciar o completar alguna instancia clave de la materia. Al referirse a sus intervenciones orales, precisa: *“Hago una presentación general, recuperando qué contenidos vamos a abordar, con qué intención, busco relacionarlo con la unidad anterior y la que continúa”*.

Esta intervención recupera lo significativo que resulta, para quienes transitan el primer año de la carrera, poder contar con acompañamientos específicos durante la lectura pero también antes y después. Por ello es que resulta oportuno recordar que se trata de un proceso sumamente complejo que involucra múltiples operaciones. Es que más allá de lograr codificar un lenguaje específico, también se ponen en juego los objetivos que preceden la lectura y las conexiones que puedan trazarse con los saberes previos (Solé, 1998).

Lo manifestado por la profesora se inscribe entonces como una acción orientada a facilitar el despliegue de competencias asociadas a la lectura en el ámbito universitario. Esto vuelve a poner en escena que el apoyo de quienes conforman la comunidad académica - profesores, ayudantes, alumnos- es clave para que los estudiantes de primer año puedan insertarse en el nivel superior (Carlino, 2005).

Otro punto a considerar en la selección de las propuestas de lectura de la cátedra es que no se hace distinción entre lo que corrientemente se denomina bibliografía obligatoria y bibliografía ampliatoria o complementaria. *“En realidad, yo no discrimino entre [bibliografía] obligatoria y complementaria. Generalmente, toda la bibliografía que*

selección es obligatoria. Puede llegar a haber alguna complementaria en el aula virtual porque encontré algún artículo interesante o porque trabajamos en clase algo y disparó alguna otra temática, entonces, como complemento [las anexo], pero sería como para ampliar [...] o profundizar [contenidos]”, comenta la profesora.

En cuanto a la periodicidad con la que se actualiza el material de lectura, la docente aclara que el dossier se renueva anualmente. Este trabajo no recae en una sola persona sino que todos los integrantes de la cátedra definen los cambios que se introducirán en el ciclo siguiente a partir de un trabajo mancomunado y en articulación con el programa de la materia.

“Todos los años se revisa la bibliografía, si bien la materia hace muchos años que la doy, cada grupo de alumnos es diferente, entonces hay momentos en que nosotros, digo nosotros en grupo, porque trabajo con las otras profesoras que están a cargo de las otras comisiones de historia, y todos los años revisamos los materiales de manera que en marzo los alumnos ya tienen en la fotocopidora todos los módulos [...] los grupos son diferentes y eso plantea, a veces, rever algunos materiales, ya sea porque son complejos, son poco accesibles o pasan a ser aburridos o realmente no aportan y complejizan más el abordaje de las temáticas o de pronto conseguimos, sobre la marcha, otro material y nos pareció que podía llegar a ser más pertinente o que plantea mayor significatividad o especificidad para abordar determinada temática”.

Llegado a este punto, y a modo de recapitulación, es importante mencionar que el recorrido realizado hasta aquí ha sido fructífero para permitirnos reconocer que en la selección de las propuestas de lecturas de ‘HP y PC’ intervienen diversos elementos, tales como: significatividad, amplitud, profundidad, contextualización de contenidos, variedad de

géneros discursivos, formatos, periodicidad, entre otros. A su vez, las propuestas de lectura no se agotan en un único objetivo. Pueden formar parte de los contenidos desarrollados, aunque también funcionan como herramientas para ampliar, profundizar y/o reformular conocimientos previos.

En este sentido, la profesora menciona distintas herramientas y estrategias orientadas a reducir la desigual distribución del capital cultural que se observa entre los estudiantes -por ejemplo, a partir de la utilización de guía de lecturas o mediante sus intervenciones oralizadas-. El trabajo con textos académicos expone estas diferencias que afloran al transitar el primer año en el nivel superior. Estas singularidades se revelan con mayor intensidad entre quienes han tenido una sólida trayectoria educativa previa -en su paso por la escuela primaria y la educación media-, al igual que entre quienes han cursado otras carreras en el ámbito universitario.

Esto nos ha llevado a considerar que las exigencias relacionadas con la lectura que se presentan en el primer año de la carrera deben enmarcarse en el proceso de familiarización con textos redactados por especialistas y dirigidos a colegas. Además, estos tienden a incluir lenguaje técnico que los estudiantes no siempre dominan (Carlino, 2003). De allí que los profesores deban revisar el material bibliográfico en forma periódica tratando de adecuar la selección de textos a las particularidades de cada grupo y a las posibilidades reales de intervención.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo hemos abordado los recorridos de lectura propuestos desde la cátedra 'HP y PC', correspondiente al primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Provincial de Córdoba. Esta aproximación a la temática nos ha permitido entender que si bien las prácticas de lectura adquieren suma importancia como parte del repertorio de actividades que los estudiantes desarrollamos durante toda la carrera, en la etapa de acceso al nivel superior, es cuando aquellas se constituyen en una herramienta clave.

De este modo, la apuesta emprendida por esta cátedra se inscribe en una serie de prácticas relacionadas con la enseñanza de los modos de leer distintivos de la comunidad académica de pertenencia. Este proceso se desarrolla en un contexto de profunda transformación que vivimos los estudiantes, tras dejar atrás la escuela secundaria y enfrentarnos a los desafíos del nivel superior. Entre otras cosas, esto implica el abordaje y análisis de textos, en tanto actividad habitual y permanente desarrollada como parte de una cultura académica determinada.

La entrevista realizada a una de las profesoras de la cátedra de HP y PC, ha permitido indagar cómo se seleccionan los textos y en las modalidades en que aquellos son presentados a los estudiantes, lo cual ha puesto de relieve las prácticas de apropiación de la lectura que se promueven desde esta cátedra.

El uso de terminología específica, el manejo progresivo de tecnicismos y la posibilidad de incorporar modos de reflexión y ser íntimamente relacionados con la Psicopedagogía, son algunos de los procesos que las propuestas de lectura contribuyen a internalizar. Es por ello que podemos señalar que las actividades asociadas a la lectura se postulan como un recorrido significativo para emprender una aproximación a los

conocimientos que caracterizan nuestra profesión.

Al considerar el alcance dado a las propuestas de lectura desarrolladas desde la cátedra HP y PC, la recreación que la profesora ha realizado acerca de su práctica exhibe como nota distintiva que si bien el aprendizaje de los contenidos de la materia es una prioridad indiscutible, esto no representa un obstáculo para que los estudiantes exploren el dossier bibliográfico con objetivos variables: tanto para ampliar o profundizar sobre algunos temas como para canalizar otros intereses personales.

El trayecto recorrido a partir de este estudio nos demuestra que el concepto de alfabetización académica ha ido cobrando mayor entidad y relevancia en virtud de aglutinar una serie de prácticas y convenciones del lenguaje escrito propias del ámbito profesional y académico que se cristalizan en formas de razonamientos instituidos. En este sentido, los aprendizajes que construyen quienes cursan la asignatura, no pueden pensarse por fuera de las prácticas de lectura y escritura que la propia cátedra demanda y que, a su vez, promueve y estimula.

Dicho esto, cabe reconocer que las distintas herramientas y dispositivos desarrollados por la cátedra, en torno a la lectura de textos, se orientan al acompañamiento de los estudiantes en el acceso a la cultura de la comunidad académica en la que se inserta la carrera de Psicopedagogía.

En la apropiación de estas prácticas lectoras juega un papel preponderante la profesora como mediadora de este proceso al habilitar y generar condiciones para la utilización de información proveniente de distintas fuentes, para la interpretación crítica de lo que se lee, como así también para producir textos de autoría propia.

La posibilidad de emprender lecturas contextualizadas depende, en buena medida, de

las adecuaciones, comentarios y relaciones que la docente despliega de acuerdo a las devoluciones que obtiene de sus estudiantes. Esta retroalimentación está presente en todo momento y es una de las claves que permite calibrar la decisión de seleccionar textos que mantengan un equilibrio entre lo desafiante y su accesibilidad.

Si se emprende una mirada global sobre este aspecto, podemos considerar que el apoyo de los profesores se ha revelado como un factor clave para el aprendizaje de los modos de leer requeridos para constituirse en partícipes de la cultura letrada en el nivel superior.

Antes de finalizar, cabe mencionar que entre los aspectos que merecen ser revisados para futuras investigaciones -y sin dejar de remarcar que el presente ha sido proyectado como un estudio acotado-, es que el proceso de construcción de datos pudiera haberse enriquecido aún más, tanto si se diversificaban las técnicas utilizadas -por ejemplo, al combinar entrevistas con la observación de clases o de dinámicas áulicas-, como también, si se ampliaba el número de docentes entrevistados. La posibilidad de contrastar distintas perspectivas, enfoques, escenarios o de implementar alternativas a los problemas detectados al abordar las lecturas junto a los estudiantes, pudieran de este modo encontrar nuevos cauces o formas de resolución.

Retomando el planteo, y en sintonía con autoras referentes en esta materia, como Solé y Carlino, sostenemos que las acciones desplegadas por la profesora, contribuyen a contrarrestar el manto de sombras sobre el que descansa el carácter implícito de las prácticas lectoras que se llevan a cabo en la universidad. También propone alternativas para superar otros obstáculos, como la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos académicos, que suele poner en apuros a los estudiantes principiantes.

La alfabetización académica de los estudiantes, como horizonte de posibilidades,

subyace en las diversas actividades que la profesora despliega no sólo en el aula sino en acciones que preceden -como la posibilidad de establecer acuerdos globales con los demás integrantes de la cátedra- y que trascienden el momento de la lectura -por ejemplo, con sus explicaciones orales o mediante la elaboración y seguimiento de la guía de lecturas-.

En definitiva, la experiencia de esta cátedra, pone de relieve que las lecturas constituyen un valioso recurso del que asirse para construir nuevos aprendizajes en una senda dirigida a propiciar la alfabetización académica de los estudiantes que acceden al nivel superior.

Referencias

- Abella et al. (2018). *Las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en historia de 6° año de nivel medio de una escuela de Córdoba Capital* (Trabajo final de licenciatura). Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Achilli Elena et al. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Alonso, M. (1999). Psicología en Argentina. En M. Alonso y E. Eagly (Eds.). *Psicología en las Américas* (pp. 3-17). SIP.
- Amavizca et al. (2015). *Tendencias de la lectura en la Enseñanza universitaria*. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. UNAM.
- Argentina. *Ley N° 24.521 Nacional de Educación Superior*. Sancionada el 20 de julio de 1995. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-1995-25394>
- Asteggiano et al. (2018) *Prácticas de enseñanza de lectura de textos de estudio del área de Ciencias Sociales en 6° año del Nivel Medio*. (Trabajo final de licenciatura). Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Baravalle, L. (1995). *La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar*. Jornadas Latinoamericanas, Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Universidad Nacional de Quilmes.
- Bernhardt, F. (2008). *Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura*. *Revista científica de Uces*, 12, (2).
http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/105/Perspectivas%20y_controversias_sobre_lectura.pdf?sequence=1
- Bin, L. (2011). Entrevista a la Lic. Liliana Bin realizada por la Lic. Muzzolón. *Revista Psicopedagógica*, edición especial.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En P. Bourdieu.

Sociología y cultura. Siglo XXI.

Bousquet, E. (1981). De la mano de un niño.... *Revista Signos Universitarios*, 3 (7-8).

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2001). *Tutorías, simulacros de exámenes y síntesis de clases: tres situaciones de escritura académica en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura y Revista Lectura y Vida.

Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12 (26), 22-33.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Revista Uni-pluri/versidad*, 3 (2).

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>

Carlino, P. (2014). *Escribir para ser evaluado: Una reflexión interdisciplinaria pendiente*. CONICET - Universidad de Buenos Aires.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F299%2F29900107.pdf&cflen=103381>

Fierro, et al. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Franco, I. (1998). Tratamiento en Psicopedagogía clínica. *Revista Aprendizaje Hoy*, (9).

Frausin, et al. (2010). *Competencias básicas. La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los*

alumnos del profesorado de educación física de ciudad de santa fe. Una mirada desde los actores. Comunicación presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación “Metas 2021”. Buenos Aires, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.

https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/R1691_Frausin.pdf

García Cabrero et al. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (número especial). <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>

Giannone, A. y Gómez, M. (2007). *La Psicopedagogía... a la distancia: desde 1930 hasta 1970 en Córdoba*. Córdoba, Argentina. Ediciones Fundación Mannoni.

González, L. (2001). *Aprender antes y después del síntoma*. Editorial del Boulevard.

Kazmierczak, A. (2014). *Clínica Psicopedagógica: Modelos y paradigmas a lo largo de su historia*.
http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Clinica_psicopedagogica._Modelos_y_paradigmas_allo_largo_de_.pdf

Laco et al. (2012). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3).
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300006

Marucco, M. (2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Comunicación presentada en las *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Provincia de Buenos Aires, junio de 2001.

Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a

escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (2).

<https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Marucco.pdf>

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible. Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Morales, O. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 59-82.

Piaget, J. (1990). El nacimiento de la inteligencia en el niño. En J. Piaget. (Ed.). *El nacimiento de la inteligencia*. Crítica.

Ramírez Leyva, E. (comp.) (2015). *Tendencias de la lectura en la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Resolución Decanal 0017/2016 sobre "Prácticas de Enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de las carreras de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba".

Roldán et al. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (3), 1-13.

Rossi, L. (2008). Telma Reca. *Revista de Historia de la Psicología en Argentina*, (1), 185-191.

Rovira Álvarez, Y. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21 (3).

Ruiz, G. R. (2019). Legislación. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (Eds). *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 217-222). UNIPE.

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Graó.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de*

investigación. La búsqueda de significados. Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.*

Gedisa.

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad?. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, 1(1).*

<https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo01.pdf>

Young, S. (2001). Posibles aproximaciones a la práctica psicopedagógica. En: *Psicopedagogía y Discapacidad* (pp. 83-108). Ediciones del Boulevard.

Anexo

Guión de entrevista para la docente

¿De acuerdo a qué criterios se eligen los textos?

¿Cuáles son los propósitos de la lectura de los textos seleccionados?

¿En qué formato se brindan los textos a los estudiantes? ¿Se utiliza el formato papel o textos digitalizados?

¿Son textos completos o usted los recorta o sintetiza?

¿Hay otras actividades que acompañan los textos? ¿Cuáles?

¿Se brinda alguna herramienta de lectura a los alumnos?

¿Qué considera que debería hacer el docente para garantizar la comprensión del texto?

¿Ofrece técnicas para leer? ¿Cuáles?

¿Cómo da cuenta de las lecturas de los alumnos?

¿Con qué criterios se seleccionan la lectura obligatoria y los textos complementarios?

¿Con qué frecuencia se actualizan?

Entrevista a profesora de 'Historia de la Psicopedagogía'

Fecha: 10/12/2019

Entrevistadoras: Balmaceda, Nadia; Garcilazo, Lorena; Tejada, Melina.

Entrevistada: C. C. Docente de la cátedra Historia de la Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba.

E: ¿En qué formato les brinda los textos? ¿Formato papel o digitalizados?

D: En líneas generales, los formatos que les presento a las alumnas es en soporte papel, muy pocos llegan a ser digitalizados. Y los digitalizados se los coloco en alguna sección, en la sección archivos o documentos del aula virtual. Lo que pasa es que, en el caso del aula virtual, los alumnos poco acceden a pesar de que se insiste en el trabajo con el aula virtual.

E: ¿De acuerdo a qué elige los textos?

D: Los textos los elijo en función de una diversidad de criterios. Fundamentalmente, el primer criterio tiene que ver con la significatividad, es decir, en qué medida esos textos aportan a la comprensión y el acceso a los contenidos seleccionados en la cátedra, en la asignatura. Por lo tanto, los selecciono teniendo en cuenta la especificidad y qué posibilidades les brindan esos textos de acceder realmente a los conocimientos de la asignatura.

Otro de los criterios es la complejidad, profundidad y amplitud. Con respecto a la complejidad busco que los materiales sean, al mismo tiempo, accesibles a los alumnos pero también desafiantes. Sabemos que cuando los textos son muy fáciles o han sido abordados en

otros momentos, por ejemplo en historia hay momentos en los que los textos que yo selecciono, que son muy pocos, son coincidentes con algunos trabajados en el cursillo de ingreso. Por lo tanto, allí yo me detengo, más allá de que lo hago en líneas generales, me detengo a que ellos puedan encontrar el significado y el sentido del texto, ese mismo texto pero leído en el marco del abordaje de una unidad nuestra. Entonces complejidad y profundidad, eso. Que sean accesibles, o sea, que se sientan capaces los estudiantes de poder leerlos. Sabemos que cuando los textos son sumamente complejos, con un vocabulario técnico muy alejado del conocimiento previo que poseen los estudiantes, eso puede hacer difícil la comprensión. Entonces busco el equilibrio justo entre accesibilidad y lo desafiante. Profundidad y amplitud. Bueno la profundidad y amplitud que ofrece para abordar las diversas temáticas que yo he seleccionado previamente

Otro de los criterios es ofrecerle diversidad de géneros, es decir, fotocopias de capítulos de libros, artículos científicos, artículos de revistas específicas de Psicopedagogía o del colegio de psicopedagogos, por momentos, alguna conferencia o alguna ponencia. Ofrecerles una diversidad de géneros discursivos de manera que los estudiantes, ya desde el primer año, puedan ir familiarizándose con los distintos géneros académicos, científicos y profesionales, propios del campo de conocimiento del cual forma parte la carrera o la asignatura la cual están estudiando, en mi caso es Historia de la Psicopedagogía. Esto es lo que le permite al alumno empezar a reconocer lo que es un capítulo de un libro, lo que es una conferencia y cómo la trama textual de cada uno de ellos, como están presentadas las temáticas varía y eso me detengo, sobre todo en primer año, a trabajarlo: *“fíjense como está planteado acá, qué es lo que dice, en qué persona, cómo está desarrollada la temática”*. Entonces trabajamos en todo lo que es la contextualización del material.

E: ¿Son textos completos o usted los recorta o sintetiza?

D: No, los textos son completos. Lo que busco es, si es el capítulo de un libro, lo que hago es saco la fotocopia, porque generalmente nos manejamos con fotocopias, muy pocos libros completos les pido que los compren por una cuestión económica. Entonces selecciono los materiales previamente formando parte de un dossier que yo se los entrego a medida que vamos desarrollando las unidades temáticas y esos son textos completos. El capítulo que yo seleccione va acompañado con el índice del libro y la tapa, de manera que los estudiantes puedan contextualizar ese capítulo. Sabemos que corremos el riesgo, cuando seleccionamos alguna parte (un capítulo o algunos capítulos) de un libro, estamos haciendo un recorte que tiende a descontextualizar la obra. Entonces, ofreciéndoles el índice los alumnos saben que eso forma parte de una obra mayor que tiene relación con otros capítulos y que si ellos necesitan consultarlo lo pueden hacer. En primer año difícilmente eso lo hagan pero a lo mejor son textos que los pueden recuperar más adelante en otras materias.

E: ¿Cuál es el propósito de la lectura de los textos?

D: El propósito es poder acceder a los contenidos y conocimientos de la asignatura que pretendo que aprendan. Es decir, aprender los diferentes conocimientos específicos del campo disciplinar que intento transmitirles, como así también, desarrollar, al mismo tiempo, competencias lectoras específicas del campo disciplinar que enseño y que, por lo tanto, pretendo que ellos aprendan. Es decir, no sólo acceder al conocimiento sino que a través de la lectura de esta diversidad de géneros discursivos que pongo a disposición de ellos, es la manera en la que también, además de acceder a los conocimientos, se van familiarizando con diferentes géneros académicos y, al mismo tiempo, promuevo la adquisición de competencias lectoras dentro del campo disciplinar que están aprendiendo ellos. Una cosa es leer en historia, otra cosa es leer el practica I, en psicología evolutiva I o en filosofía. Estamos hablando de comunidades discursivas diferentes en las que, a través de la disponibilidad o el

acceso a esta diversidad de géneros, ellos pueden ir accediendo. Entonces, son diversos los propósitos o las intenciones que busco al presentarles los distintos materiales de lectura.

E: ¿Hay otras actividades que acompañan los textos? ¿Cuáles?

D: ¿Otras actividades? Nunca me preguntaron qué actividades acompañan los textos, supongo que tiene que ver con el hecho de que cuando yo presento los textos, si esos textos van acompañados de algún tipo de actividad.

E: Claro, ¿Qué actividades acompañan los textos?

Lo que yo realizo es, cuando selecciono y armo los dossier (los dossier que es esa selección de materiales de estudio y de lectura para los alumnos), ese dossier siempre va acompañado, cada una de las 4/5 unidades más de historia, va acompañado de una guía de lectura, no es guía de actividad, es una guía de lectura.

E: ¿Qué objetivos tienen esas guías?

D: Bueno, justamente, es una guía que lo que busca es orientar y, valga la redundancia, guiar el proceso de lectura. Sabemos que cuando leemos podemos leer con una diversidad de objetivos y la guía lo que busca es que el alumno tenga un objetivo explícito, concreto frente a la lectura de cada uno de los textos. ¿Por qué? Porque esto es lo que evita el desencuentro entre mis expectativas como profesor qué es lo que pretendo que el alumno, o en qué pretendo que el alumno, se detenga y extraiga como información, conceptos o ideas relevantes de cada uno de los textos, y lo que el alumno considera que puede, según su criterio personal, seleccionar. Entonces lo que busco es que se eviten esos desencuentros. Además, que los textos pueden ofrecernos un sinnúmero, una gran variedad de información, de ideas, de conceptos que, seguramente, van a ir más allá de en lo que yo pretendo que el

alumno se focalice, entonces para evitar esto lo que pretendo, a través de esta guía, es que ellos pongan foco en algunos aspectos centrales de cada uno de los textos. Estas actividades que les ofrezco son diversas e implican o promueven en ellos la realización de una serie de actividades y, por ende, de acciones a nivel cognitivo o mental que van desde: realizar inferencias desde cuestiones más simples a identificar una idea, un concepto poder explicarlo, fundamentar alguna idea que yo haya extraído que me pareció clave de algunos de los textos que tiende a englobar alguna de las temáticas o conceptos centrales que quiero abordar a la unidad, entonces, se las hago explicar. Promuevo que hagan síntesis o confeccionen un cuadro comparativo entre un enfoque y el enfoque de otro autor, que establezcan relaciones, que relacionen un texto con otro, es decir, actividades que generen en mayor o menor grado distintas actividades cognitivas de mayor complejidad, no?

E: ¿Qué se lee en esta materia y para qué se lee?

D: Creo que está respondido en la primer pregunta, lo que se lee es una diversidad de géneros académicos de diversa complejidad a fin de que los alumnos se puedan ir familiarizando. Y para qué se lee está en la pregunta número 4 cuál es el propósito.

E: ¿Qué considera que debería hacer el docente para garantizar la comprensión del texto?

D: Bueno, podría decirles qué es lo que hago yo que, justamente, tiene que ver con eso. Primero lo que busco es que esos materiales de lectura que forman parte de los dossier, puedan ser contextualizados en el marco del programa, entonces, junto con la guía de lectura que le proporciono a los alumnos en el dossier, va un índice bibliográfico, o sea, está explicitada la bibliografía que tiene el dossier y, a su vez, como cada uno de estos dossier corresponde al material de cada una de las unidades, también, yo lo que hago es presentarles

la unidad con su eje temático, los objetivos y los contenidos que vamos a abordar. Este es un primer instrumento que yo utilizo, herramienta, dispositivo, llámenlo como quieran. Que es poder contextualizar y decirle al alumno: estos materiales que te he seleccionado para esta unidad, se inscriben en esta unidad temática que forma parte del programa, cuyo eje temático es éste, sus objetivos estos, o sea, lo que yo pretendo que ustedes logren es esto y los contenidos que quiero que aborden son éstos. Por lo tanto, estos materiales, que forman parte de éste dossier, es lo que nos va a permitir abordar estos contenidos. Eso como un primer momento en términos de poder contextualizar los materiales que forman parte del dossier en el marco de una unidad.

Otra de las cosas es ésta guía de lectura que les digo y después vamos trabajando los materiales en clases. Es decir, yo generalmente, cuando iniciamos una unidad, hago una presentación general, recuperando qué contenidos vamos a abordar, con qué intención, busco relacionarlo con la unidad anterior y la que continúa, para que los alumnos puedan reconocer este hilo conductor y esta construcción espiralada que vamos haciendo de una unidad I, a una II, a una III y así sucesivamente. Una de las primeras preguntas que he venido incorporando (y esto es en el último año o dos años), que forman parte de esta guía y sobretodo en primer año, es que ellos hagan una exploración del dossier, identificando: de qué tipo de texto se trata, quienes son los autores, a quienes he seleccionado. Este ejercicio que lo hacen ellos antes, a través de consignas de lectura exploratoria y de contextualización, para después penetrar en el contenido de cada uno de los materiales. En primer año lo sé trabajar, sobre todo en las primeras unidades, para que ellos vayan incorporando este hábito, entonces:

D: - ¿Qué tipo de texto les parece?,

D. - ¿Qué diferencias hay?

Entonces cuando ellos dicen: - *bueno, este es un capítulo de un libro.*

D: -¿Cómo se dan cuenta que es un capítulo de un libro? ¿Qué características tiene?

D: -¿Y esto?

A: - Y acá dice que es una ponencia

D: - Bueno, ¿qué sería una ponencia?

A: -Esto es una conferencia

D: -¿Y por qué esto tiene un resumen?

A: - Bueno, hace referencia a un artículo de investigación.

D: -¿Por qué tendrá esto? ¿Qué sabemos del autor?

Como todos tienen un celular, busquemos en internet quién es este autor.

D: - ¿Es lo mismo leer un autor psicopedagogo que un psicólogo o leer un autor de otra profesión?

Entonces, tratamos de que empiecen a encontrarle sentido. El trabajar con estos elementos paratextuales es fundamental porque permite empezar a promover la lectura, competencias lectoras y sobre todo en lo que hace a lectura comprensiva. El abordaje de los elementos paratextuales es fundamental, a su vez, porque permite empezar a encontrarle sentido a los materiales que vamos a leer, desde dónde los vamos a leer, desde qué perspectiva, qué nos puede aportar este autor que es un psicopedagogo y qué mirada nos puede aportar otro que no es un psicopedagogo, por ejemplo. En qué años fueron escritos, es decir, de qué nos habla esto, la vigencia, el nivel de actualidad, la demanda, qué ediciones (ha habido una edición, varias ediciones). Trabajamos con todos estos elementos paratextuales, que son los elementos que acompañan al texto, en una primera aproximación y después empezamos a penetrar en el contenido de cada uno de los textos, allí empezamos a trabajar todo lo que son títulos y subtítulos, el titulado de párrafos.

Cuando ustedes me dicen qué considera qué debería hacer, yo hago esto, y aquellos

textos que yo considero que pueden ser textos que pueden generarles muchos conflictos por la complejidad del texto, lo que generalmente les hago es que lo lean antes ellos, vengan con el texto leído y lo trabajamos en clases. Es decir, que ellos tengan una primera aproximación y después vamos leyéndolo y me detengo párrafo por párrafo para ir desentrañando la trama textual del autor e ir identificando cuál es el mensaje, las ideas, cómo las va construyendo, para que ellos se vayan dando cuenta el estilo que tiene cada uno de los autores, qué nos presenta, cómo nos lo presenta, etc., etc. Justamente porque yo, como experto de la disciplina, sé en donde pueden encontrarse con escollos de dificultades los estudiantes. Además este acompañamiento, lo que trabajo es en una lectura compartida en clases en donde vamos desentrañando juntos la trama de tal o cual material. Yo trato de ir implementando distintas estrategias como éstas: desde la guía, la selección de los materiales en forma adecuada, que estén completos, legibles, la unidad, los objetivos y el eje temático, la bibliografía, después todo lo que tiene que ver con la lectura de contextualización y después promover esto. Generalmente, cuando vamos leyendo los materiales lo que busco es que ellos logren incorporar esta técnica del titulado de párrafos, porque eso es lo que permite recapitular rápidamente la información y ver cuáles son los párrafos en donde las ideas se repiten, teniendo en cuenta a futuro cuando ellos tengan que hacer como una síntesis o elaborar alguna producción textual escrita.

E: ¿Ofrece herramientas o técnicas para leer? ¿Cuáles?

D: Esto tiene que ver un poco con lo que les venía diciendo, lo de la contextualización, lo de la guía de lectura, incluso cuando empezamos a hacer la lectura me detengo en los títulos y subtítulos para que ellos puedan elaborar un esquema de contenidos muy rápido. Elaboramos hipótesis en relación a estos títulos y subtítulos, las cuales se tratan de ir comprobando a lo largo de la lectura en profundidad

E: ¿Cómo da cuenta de las lecturas de los alumnos?

D: ¿Qué actividades presento a fin de que los alumnos den cuenta de lo que han leído?

E: Exacto.

D: Bueno, además de esta guía de lectura que el objetivo es guiar y orientar el acceso a la lectura de los materiales de estudio, hay algunas actividades que yo realizo que adquieren el carácter o de trabajos prácticos o bien de actividades en clase. Por ejemplo: leemos y la clase que viene elaboramos un mapa conceptual sobre esta temática o de este autor o de este material, hacemos una síntesis, hacemos un informe de lectura y lo compartimos en clases y cada uno de los alumnos va leyendo a ver qué es lo que ha podido elaborar. Con respecto al informe de lectura, se explica que es un informe de lectura, la consigna se le da siempre escrita, se le explica, todo eso va en las acciones del aula virtual. Hay cuadros comparativos que les hago hacer, o sea, lo que busco es generar instancias de escritura, porque sabemos que cuando nosotros escribimos esto plantea una exigencia al alumno en términos de acciones cognitivas a llevar a cabo: sintetizar, prestar atención, claridad y precisión conceptual, selección de vocabulario adecuado, organización de las ideas, o sea, yo no puedo pasar al papel nada que no haya sido sistematizado, organizado y, fundamentalmente, comprendido. Entonces ahí es cuando, en estas instancias, el alumno comienza a darse cuenta si comprende o no comprende el tema, qué tan claro lo tiene como para poder pasarlo al soporte papel. Por eso digo que la instancia de escritura, es una instancia de monitoreo de mí comprobación con respecto a lo leído. Estas producciones, a veces me las entregan, yo me las llevo las corrijo y se las devuelvo, otras veces las compartimos en clases. Lo que sí hay una realidad, al ser los grupos sumamente numerosos, esto se complejiza mucho más porque no hay tiempo para escucharlos a todos o corregir todo. Aquellos alumnos que me lo entregan yo lo corrijo y le

hago los señalamientos, yo hablo de señalamientos más que corrección. El señalar parece como más cauto y más respetuoso. Señalo con lápiz las cosas que no están claras o que hay algún error o que están bien o que ha sido expresado adecuadamente. Siempre, como yo les digo, les escribo esas pequeñas leyendas porque para mí es fundamental la devolución. En algunos casos los alumnos los leen y me piden que les explique y en otros casos se ve que se comprende y no hacen la consulta.

E: ¿Con qué criterio se selecciona la lectura obligatoria de la complementaria?

D: En realidad, yo no discrimino entre obligatoria y complementaria. Generalmente, toda la bibliografía que selecciono es obligatoria. Puede llegar a haber alguna complementaria en el aula virtual porque encontré algún artículo interesante o porque trabajamos en clase algo y disparó alguna otra temática, entonces, como complemento, pero sería como para ampliar o esclarecedora, más que esclarecedora que amplíe. La complementaria amplía o puede profundizar algo más o como digo, en algún lado ilustra algo que trabajamos en clases y que quedó ahí como una pregunta de los alumnos entonces yo le dije que me comprometía a buscárselas, entonces se los busco y les comunico.

E: ¿Con qué frecuencia se actualiza la bibliografía?

D: Todos los años se revisa la bibliografía, si bien la materia hace muchos años que la doy, cada grupo de alumnos es diferente, entonces hay momentos en que nosotros, digo nosotros en grupo, porque trabajo con las otras profesoras que están a cargo de las otras comisiones de historia, y todos los años revisamos los materiales de manera que en marzo los alumnos ya tienen en la fotocopidora todos los módulos. Todos los años se actualiza porque, vuelvo a esto, los grupos son diferentes y eso plantea, a veces, rever algunos materiales, ya sea porque son complejos, son poco accesibles o pasan a ser aburridos o realmente no aportan

y complejizan más el abordaje de las temáticas o de pronto conseguimos, sobre la marcha, otro material y nos pareció que podía llegar a ser más pertinente o que plantea mayor significatividad o especificidad para abordar determinada temática.