

Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado?"

María-Micaela Villalonga-Penna y María-Virginia Hael

RESUMEN

En este trabajo indagamos acerca de qué elementos propios de los textos académicos logran reconocer estudiantes de un curso avanzado de Psicología de una universidad pública argentina. Administramos un cuestionario elaborado para este estudio a 55 alumnos que cursan una asignatura del cuarto año de la carrera. Entre los resultados destacamos que los alumnos declaran haber leído mayormente textos académicos derivados de textos científicos predominantemente expositivos y argumentativos; reconocen sólo algunos elementos de una referencia bibliográfica; han trabajado mayormente con material bibliográfico con escasa contextualización, y desconocen en mayor medida las pautas formales de citación.

Palabras clave: textos, lectura, psicología, Argentina.

María-Micaela Villalonga-Penna

micavillalonga@yahoo.com.ar

Argentina. Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Becaria doctoral, Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Temas de investigación: lectura académica en las disciplinas.

María-Virginia, Hael

virchy_tuc@hotmail.com

Argentina. Licenciada en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Becaria doctoral, Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Temas de investigación: argumentación en las disciplinas, escritura de tesis de grado.



Ler em Psicologia: quais os elementos dos textos acadêmicos que os estudantes de um curso avançado reconhecem?

RESUMO

Neste trabalho indagamos sobre quais os elementos próprios dos textos acadêmicos que os estudantes de um curso avançado de Psicologia de uma universidade pública argentina conseguem reconhecer. Um questionário elaborado para este estudo foi aplicado a 55 alunos cursando uma disciplina do quarto ano da carreira. Entre os resultados, salientamos que os alunos declaram ter lido principalmente textos acadêmicos derivados de textos científicos predominantemente expositivos e argumentativos; reconhecem apenas alguns elementos das referências bibliográficas; eles têm trabalhado principalmente com material bibliográfico com escassa contextualização e desconhecem em maior medida as diretrizes formais de citação.

Palavras chave: textos, leitura, psicologia, Argentina.

Reading in Psychology: wich elements of academics texts do students of an advanced course recognize?

ABSTRACT

In this paper we find out about which elements of academic texts students of an advanced Psychology course in an Argentinian public university fail to recognize. We administered a questionnaire developed for this study to 55 students attending a course in the fourth year of the Undergraduate Major. Among the results we highlight the fact that students report having read academic texts mostly derived from predominantly expository and argumentative scientific texts; they only recognize a few elements of a bibliographic reference; they have worked mostly with bibliographical material with little contextualization; further, they ignore formal citation guidelines to a large extent.

Key words: texts, reading, psychology, Argentina.

Recepción: 24/11/14. **Aprobación:** 18/06/15.

Introducción

La lectura se presenta como una de las vías privilegiadas para la construcción de conocimientos disciplinares en contextos académicos. En este sentido, el problema que se aborda en este trabajo es: ¿qué elementos propios de los textos académicos reconocen estudiantes de cuarto año de Psicología de una universidad pública argentina? De nuestro problema se derivan estos interrogantes: ¿qué tipo de textos declaran leer los estudiantes?, ¿qué tipos discursivos reconocen para estos textos?, ¿pueden identificar las formas de citación, los modos de referenciación y los elementos para contextualizar los textos?

Numerosas investigaciones han puesto de relieve que la lectura en contextos académicos constituye una práctica social situada que posibilita a los estudiantes ir apropiándose de la cultura académica y, en el marco de ésta, de una nueva cultura lectora (Carlino, 2005). La lectura puede considerarse, entonces, como uno de los elementos clave en la consecución de trayectorias académicas completas y continuas. Investigaciones internacionales (Duchesne *et al.*, 2007; Ratelle *et al.*, 2004) y nacionales (Terigi, 2007, 2009) han centrado su preocupación en la continuidad de los recorridos académicos en diferentes niveles educativos, y los desafíos que se les puede presentar a los actores del sistema educativo en los mismos.

En el marco de las alfabetizaciones académicas (Blommaert *et al.*, 2007; Lillis *et al.*, 2007) y de la literacidad crítica (Barton *et al.*, 2000; Cassany, 2005), se considera a los procesos de lectura y escritura académicas, y a las clases de textos que se utilizan en las carreras de grado para enseñar diferentes disciplinas, como aspectos importantes. Autores internacionales (Lillis, 1999; Lillis *et al.*, 2007) y nacionales (Carlino, 2005; Padilla *et al.*, 2007, 2011) han reflexionado acerca de qué leen los estudiantes universitarios, concluyendo que en carreras del área de las Ciencias Sociales y Humanidades, suelen primar los textos académicos derivados de textos científicos

y que estos textos suelen ser predominantemente expositivos o argumentativos. Narvaña *et al.* (2009) han propuesto la relevancia de la lectura en la universidad. Para estas autoras resulta capital ser un buen lector de textos académicos para lograr el dominio de los temas tratados. Señalan, además, que la lectura se constituye como un paso necesario para llegar a producir escritos académicos.

Carlino define a los textos académicos como “aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad” (2005: 87). Para esta autora, los textos académicos derivados de textos científicos a los que suelen acceder los estudiantes son los materiales de cátedra, los manuales, los libros, los capítulos de libros, entre otros. Estos textos se caracterizan porque su fuente son trabajos científicos y porque existe una asimetría de conocimientos entre el autor y el lector, a favor del primero (Carlino, 2005).

En la misma dirección, estudios nacionales (Carlino, 2005; Villalonga Penna, 2013 a y b) e internacionales (Bigi *et al.*, 2013) abordaron las clases o tipos de textos académicos que se leen en la universidad, tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes. Al respecto, Bigi *et al.* (2013) indagaron cuáles textos académicos se leen en la carrera de Educación de una universidad pública venezolana, para lo cual aplicaron un cuestionario a 230 estudiantes durante 2012. El cuestionario incluía una serie de ítems referidos a los diferentes tipos de textos o géneros académicos, a los cuales podía responderse según la frecuencia de uso, contemplando cinco opciones mutuamente excluyentes: siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces, nunca. Los resultados dieron a conocer que los alumnos leen mayormente capítulos de libros fotocopiados (67%), con referencias incompletas y sin elementos que permitan contextualizarlos. Además, la lectura de guías de estudio propuestas por cátedras posee mediana representación (57.8%). Resultó relevante para los autores la alta representación de aquellos textos que los estudiantes declaran que leen escasamente: los



artículos científicos (68.3 %), los artículos de opinión (63 %), los diccionarios (62.6 %), los informes de investigación (61.7 %), los libros completos (60.9 %), los blogs (30.4%) y las páginas web (20.9%). Para los autores, estos resultados muestran la escasa variedad de textos académicos que los estudiantes reconocen leer, y permiten cuestionar si dentro de la carrera se favorece —o no— el ingreso de los alumnos a una comunidad académica y la formación de lectores críticos.

Cabe agregar que estos estudios han señalado una serie de prácticas institucionalizadas en relación con el material bibliográfico. En primer lugar destacan que, generalmente, los alumnos leen fotocopias de los textos académicos y no las obras originales. En segundo lugar, indican que estas fotocopias se encuentran fuera de la obra completa, sin los capítulos que los preceden y suceden, y desprovistas del índice, del prólogo, de las introducciones, de las solapas que presentan a los autores, de las contratapas que comentan el texto, de las referencias bibliográficas, de los datos de edición, del título y de los datos del autor (Carlino, 2005; Villalonga, 2013 a y b). Si bien Carlino (2005) atribuye estos recortes de los textos a cuestiones presupuestarias o a la falta de cuidado de los docentes al preparar el material, reflexiona acerca de las dificultades que pueden presentarse a un lector para ubicarse en lo que lee cuando el material bibliográfico proporcionado posee estas características.

Otra cuestión a considerar en relación con los textos académicos, es la forma en que los autores incluyen las voces de otros autores (el uso de citas), y el reconocimiento de las mismas por parte de los estudiantes lectores. En relación con las formas de citación existen numerosas categorizaciones (Bolívar, 2004 y 2005; García Negroni, 2008; Swales, 1990). De éstas, hemos decidido tomar la de Swales (1990) ya que representa la clasificación más extendida en el ámbito académico. Propone la existencia de citas directas, que son las literales o textuales, y citas

indirectas, que son aquellas en las que se parafrasea lo que sostiene el autor citado. Dentro de estas últimas, establece una diferencia entre las citas indirectas integradas —en las que se pone foco en el autor— y las no integradas —en las que se pone foco en la información— (Swales, 1990). Tomando esta propuesta se han realizado estudios que abordan la incorporación de estos tipos de cita por parte de estudiantes universitarios en escritos académicos (Castelló *et al.*, 2012, Hael *et al.*, 2013), pero no se han registrado estudios que aborden el reconocimiento y comprensión de citas por parte de estudiantes.

En cuanto a los elementos que debe incluir una referencia bibliográfica completa, hemos optado por los indicados en la sexta edición de las Normas APA (2009), porque son las más difundidas en la comunidad académica, especialmente en la disciplina de Psicología (Delgado, 2007). El estilo APA es un sistema de convenios que propone cómo se deben organizar y presentar los resultados de una investigación y cómo citar las referencias a trabajos publicados. Madigan *et al.* (1995) consideran que enseñar este estilo a los estudiantes permite transmitir hábitos de investigación, formas de argumentación, valores y un lenguaje compartido por la comunidad disciplinar para socializar el conocimiento producido. Delgado (2007) considera que las normas deberían ser parte de las currículas académicas de grado y posgrado en Psicología. Así, sugiere que se enseñan en cursos metodológicos, ya que sus principios se deben seguir para escribir los trabajos de cursos, las tesinas de licenciatura y las tesis doctorales.

Siguiendo estas normas, para las publicaciones periódicas, el formato básico contempla la inclusión de apellido/s e iniciales del/de los nombre/s del/de los autor/es, año de edición de la obra —entre paréntesis—, título del artículo, título de la publicación periódica en cursiva, volumen y número —entre paréntesis—, páginas y DOI; para los libros completos, apellido/s e iniciales del/de los nombre/s, año de edición —entre paréntesis—, título del libro en

cursiva, ciudad en la que se editó y editorial; y para los capítulos de libro, apellido/s e inicial/es del/de los nombre/s, año de edición –entre paréntesis-, título del capítulo, inicial/es del/de los nombre/s y apellido/s del/de los editor/es o compiladores aclarando entre paréntesis el rol, título del libro en cursiva, páginas que abarca el capítulo entre paréntesis, ciudad de edición y editorial.

De este modo, en este trabajo indagamos qué elementos propios de los textos académicos pueden reconocer los estudiantes de cuarto año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina. De manera general, hemos hipotetizado que los estudiantes reconocerán con mayor facilidad las clases de textos que los tipos discursivos de los mismos; que los estudiantes declararán el uso de material bibliográfico escasamente provisto de elementos para contextualizarlo, y que los estudiantes tenderán a desconocer tanto los elementos de una referencia bibliográfica como las pautas formales de citación.

Metodología

Este estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo de investigación (Hernández *et al.*, 2006). Participaron 55 alumnos que cursan una asignatura de cuarto año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina, a los que se les administró un cuestionario que incluía interrogantes acerca de qué tipo de textos han leído durante la carrera, los tipos discursivos más recurrentes de estos textos, qué elementos debe incluir una referencia bibliográfica, la inclusión de elementos para contextualizar el material bibliográfico, el tipo de fuentes bibliográficas y la posibilidad de reconocer cómo los autores incluyen voces de otros autores (citas).

Para elaborar el cuestionario nos basamos en categorías derivadas de desarrollos conceptuales de autores nacionales e internacionales. En relación con las clases o tipos de textos se utilizaron categorías derivadas de los conceptos y clasificaciones propuestos por:

- Carlino (2005) y Padilla Sabaté (2013): textos académicos derivados de textos científicos (libros, capítulos de libros, materiales de cátedra, manuales); textos científicos (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes, proyectos de investigación).
- Bigi *et al.* (2013): libros, capítulos de libros, artículos científicos, artículos de divulgación, ensayos, ponencias presentadas en eventos científicos, informes de investigación, guías de estudio elaboradas por los profesores, entrevistas a personajes, artículos de opinión, notas de enciclopedias, diccionarios especializados, páginas web, blogs.

El ítem se estructuró teniendo en cuenta las categorías antes mencionadas, y la posibilidad de responder escogiendo opciones mutuamente excluyentes que marcaban diferentes grados (mucho, poco, nada) con respecto a la frecuencia de lectura de estas clases de textos. En este caso se contabilizó la cantidad de respuestas para cada categoría según los grados.

Los tipos discursivos se tomaron de los conceptos teóricos desarrollados por Padilla *et al.* (2007, 2011): textos predominantemente expositivos y textos predominantemente argumentativos. El ítem contempló la posibilidad de indicar si habían leído mayormente textos de cada tipo discursivo o si no eran capaces de especificar esto. La selección de los tipos discursivos excluía a la imposibilidad de especificar. Se contabilizó la cantidad de respuestas para cada categoría.

Para la identificación de lo que debe incluir una referencia, usamos los elementos indicados en Normas APA (sexta edición, 2009) señalados en el marco teórico. En este ítem se solicitó a los encuestados que detallaran los elementos de una referencia bibliográfica en el caso de libros, capítulos de libros y artículos de revistas científicas. Se contabilizó la cantidad de elementos presentes en los tres casos.



Sobre los aspectos para contextualizar el material bibliográfico, se emplearon las categorías derivadas de lo propuesto por Carlino (2005): presencia o ausencia de tapas, contratapas que comenten la obra, solapas que presenten a los autores, página con datos de edición, índice, introducción o prólogo y bibliografía. El ítem se estructuró teniendo en cuenta las categorías y la posibilidad de responder escogiendo entre opciones que marcaban diferentes grados (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca).

Acerca de los modos de citación, apelamos a la clasificación de Swales (1990): citas directas, literales o textuales, y citas indirectas. Dentro de estas últimas, las citas indirectas integradas y las no integradas. Se contabilizó la frecuencia de respuestas en el cuestionario. En este ítem se les presentó a los estudiantes ejemplos de citas directas y de citas indirectas integradas y no integradas para que las identificaran y se contempló la posibilidad de que pudieran señalar que no las conocían. Las citas elegidas se

tomaron de textos que se leen durante la carrera de Psicología, para lo cual se analizaron los programas de diferentes materias. La primera cita era indirecta no integrada, la segunda era directa, la tercera era indirecta integrada y la cuarta directa.

La selección de alumnos que se encuentran cursando el ciclo superior de la carrera respondió a la necesidad de contar con informantes que pudieran aportar datos sobre los aspectos antes señalados a lo largo de sus trayectorias universitarias.

Los datos se procesaron a través de herramientas de estadística descriptiva y con el apoyo del SPSS (versión 7).

Resultados y discusiones

Entre los resultados se puede destacar que los alumnos declaran haber leído mayormente textos académicos derivados de textos científicos como los capítulos de libros y materiales de cátedra, tal como se ve en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas para las clases de textos

Clase de texto	Categoría	F	P
Libros completos	Mucho	3	5.5
	Poco	42	76.4
	Nada	6	10.9
	No responde	4	7.3
	Total	55	100.0
Capítulos de libros	Mucho	54	98.2
	Poco	1	1.8
	Total	55	100.0
Artículos científicos	Mucho	22	40.0
	Poco	28	50.9
	Nada	2	3.6
	No responde	3	5.5
	Total	55	100.0
Artículos de divulgación	Mucho	8	14.5
	Poco	35	63.6
	Nada	8	14.5
	No responde	4	7.3
	Total	55	100.0

Ponencias presentadas en eventos científicos	Mucho	5	23.6
	Poco	32	52.7
	Nada	15	16.4
	No responde	3	7.3
	Total	55	100.0
Fichas de cátedra	Mucho	54	98.2
	Poco	1	1.8
	Total	55	100.0
Guías de estudio elaboradas por los profesores	Mucho	31	56.4
	Poco	23	41.8
	No responde	1	1.8
	Total	55	100.0
Programas de materias	Mucho	44	80.0
	Poco	9	16.4
	Nada	2	3.6
	Total	55	100.0
Ensayos	Mucho	3	5.5
	Poco	30	54.5
	Nada	18	32.7
	No responde	4	7.3
	Total	55	100.0
Entrevistas a personajes	Mucho	6	10.9
	Poco	35	63.6
	Nada	12	21.8
	No responde	2	3.6
	Total	55	100.0
Transcripciones de conferencias	Mucho	3	5.5
	Poco	35	63.6
	Nada	14	25.5
	No responde	3	5.5
	Total	55	100.0
Notas de enciclopedias	Mucho	5	9.1
	Poco	19	34.5
	Nada	29	52.7
	No responde	2	3.6
	Total	55	100.0
Diccionarios especializados	Mucho	9	16.4
	Poco	26	47.3
	Nada	15	27.3
	No responde	5	9.1
	Total	55	100.0
Páginas web	Mucho	25	45.5
	Poco	20	36.4
	Nada	10	18.2
	Total	55	100.0
Blogs	Mucho	17	30.9
	Poco	28	50.9
	Nada	9	16.4
	No responde	1	1.8
	Total	55	100.0

Fuente: elaboración propia.



En esta tabla se puede observar que los estudiantes declaran haber leído muchos capítulos de libro (98.2%), fichas de cátedra (98.2%) y programas de materias (80%). Indican haber leído pocos libros completos (76.4%), artículos de divulgación (63.6%), entrevistas a personajes (63.6%), artículos de opinión (63.6%), transcripciones de conferencias (61.8%), ponencias presentadas en eventos científicos (58.2%), ensayos (54.5%), informes de investigación (52.7%), blogs (50.9%) y diccionarios especializados (47.3%). Señalan no haber leído nunca notas de enciclopedia (52.7%). Hallamos algunos datos que pueden resultar contradictorios en las respuestas de los estudiantes ya que los porcentajes de respuesta en categorías semánticamente opuestas tales como mucho y poco, resultan similares. Para los artículos científicos un 40% afirma haber leído muchos y un 50.9%, pocos; para las guías de estudio un 56.4% indica haber leído muchas, y un 41.8%, pocas; y para las páginas web, 45.5% indica haber leído muchas y un 36.4%, pocas. Estas incongruencias en los resultados podrían dar cuenta de una escasa formación en cuanto a géneros académicos y clases de textos.

En consonancia con los hallazgos de Bigi et al. (2013), los estudiantes afirman haber leído muchos

capítulos de libro y guías de estudio elaboradas por los docentes, y pocos artículos de opinión, diccionarios especializados, informes de investigación, libros completos, blogs y páginas web. Sin embargo, las incongruencias en las respuestas con respecto a artículos científicos, guías de estudio y páginas web, nos apartan de lo propuesto por los antes citados autores, como así también el hecho de que manifiesten no haber leído nunca notas de enciclopedias. Coincidimos con estos autores en que los estudiantes reconocen leer una escasa variedad de textos académicos.

En la misma línea que lo señalado por Padilla et al. (2007, 2011), notamos que los estudiantes leen más textos predominantemente argumentativos (30.9%) que textos predominantemente expositivos (27.3%). A pesar de esto, muchos no pueden especificar el tipo discursivo de los textos leídos (29.1%). Si tenemos en cuenta que el porcentaje de estudiantes que no logra especificar el tipo discursivo, es superior al del que logra reconocer el tipo expositivo y cercano al del que logra reconocer el tipo argumentativo, nos preguntamos qué tipo de formación han recibido en este aspecto. Esto resulta coincidente con lo señalado en los resultados de la tabla 1, acerca de la posible escasa formación sobre clases de textos.

Tabla 2. Estadísticas descriptivas para el tipo discursivo

Tipo discursivo	F	P
De predominio expositivo	15	27.3
De predominio argumentativo	17	30.9
No puede especificar	16	29.1
Ambos	5	9.1
No responde	2	3.6
Total	55	100.0

Fuente: elaboración propia.

Si bien los estudiantes logran reconocer sólo algunos elementos de una referencia bibliográfica —generalmente el nombre del autor, el título de la obra y/o el año de edición—, un gran porcentaje no ha respondido a este ítem del cuestionario, como puede observarse en la tabla 3.

En todos los casos el porcentaje de estudiantes que no respondieron al ítem resulta significativo y esto podría coincidir con lo indicado en los resultados de las tablas anteriores con respecto a la escasa formación en tipos discursivos y clases de textos. A pesar

de ello, se decidió considerar el ítem ya que nos interesa evaluar qué es lo que los estudiantes logran reconocer efectivamente. En el caso de los libros, un 16.4% reconoce elementos tales como el autor, el año de edición y el título del libro. Para los capítulos de libro, un 12.7% reconoce como elementos al autor, año de edición, título del capítulo, título del libro, y un 12.7%, los elementos antes citados más la editorial. Para las revistas científicas, el 12.7% reconoce como elementos al autor, año de edición, título del artículo y nombre de la revista.

Tabla 3. Estadísticas descriptivas para los elementos de una referencia bibliográfica

Categoría	Elementos	F	P
Libro	Autor, año de edición, título del libro, lugar de edición, editorial	2	3.6
	Autor, año de edición, título del libro, editorial	7	12.7
	Autor, año de edición, título del libro	9	16.4
	No responde	37	67.3
	Total	55	100.0
Capítulo del libro	Autor, año de edición, título del capítulo, título de la obra, páginas, lugar de edición, editorial	1	1.8
	Autor, año de edición, título del capítulo, título del libro, editorial	7	12.7
	Autor, título del capítulo, título del libro	7	12.7
	No responde	40	72.7
	Total	55	100.0
Revista científica	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista, número de volumen, número de páginas	1	1.8
	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista	7	12.7
	Nombre de la revista	2	3.6
	No responde	45	81.8
	Total	55	100.0

Fuente: elaboración propia.



Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los elementos para contextualizar una obra

<i>Elementos para contextualizar una obra</i>	<i>Categoría</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Tapa de la obra	Siempre	3	5.5
	Casi siempre	5	9.1
	A veces	16	29.1
	Casi nunca	14	25.5
	Nunca	7	12.7
	No responde	10	18.2
	Total	55	100.0
Contratapa de la obra	Casi siempre	3	5.5
	A veces	8	14.5
	Casi nunca	16	29.1
	Nunca	16	29.1
	No responde	12	21.8
	Total	55	100.0
Solapas de la obra	Siempre	1	1.8
	Casi siempre	2	3.6
	A veces	9	16.4
	Casi nunca	18	32.7
	Nunca	15	27.3
	No responde	10	18.2
	Total	55	100.0
Página con datos de edición	Siempre	2	3.6
	Casi siempre	9	16.4
	A veces	21	38.2
	Casi nunca	12	21.8
	Nunca	4	7.3
	No responde	7	12.7
	Total	55	100.0
Índice	Siempre	4	7.3
	Casi siempre	7	12.7
	A veces	14	25.5
	Casi nunca	11	20.0
	Nunca	8	14.5
	No responde	11	20.0
	Total	55	100.0
Prólogo/introducción	Siempre	5	9.1
	Casi siempre	17	30.9
	A veces	16	29.1
	Casi nunca	7	12.7
	Nunca	1	1.8
	No responde	9	16.4
	Total	55	100.0
Bibliografía	Siempre	17	30.9
	Casi siempre	19	34.5
	A veces	9	16.4
	Casi nunca	3	5.5
	Nunca	2	3.6
	No responde	5	9.1
	Total	55	100.0

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Estadísticas descriptivas para el reconocimiento de citas

Cita	Categoría	F	P
Primera cita	Cita directa	9	16.4
	Cita indirecta integrada	9	16.4
	Cita indirecta no integrada	7	12.7
	No conoce	9	16.4
	Categoría no válida	3	5.5
	No responde	15	27.3
	Responde parcialmente	3	5.5
	Total	55	100.0
Segunda cita	Cita directa	15	27.3
	Cita indirecta integrada	2	3.6
	Cita indirecta no integrada	4	7.3
	No conoce	12	21.8
	No responde	16	29.1
	Responde parcialmente	6	10.9
	Total	55	100.0
Tercera cita	Cita directa	6	10.9
	Cita indirecta integrada	5	9.1
	Cita indirecta no integrada	8	14.5
	No conoce	11	20.0
	Categoría no válida	3	5.5
	No responde	18	32.7
	Responde parcialmente	4	7.3
Total	55	100.0	
Cuarta cita	Cita directa	12	21.8
	Cita indirecta integrada	2	3.6
	Cita indirecta no integrada	4	7.3
	No conoce	8	14.5
	Categoría no válida	7	12.7
	No responde	20	36.4
	Responde parcialmente	2	3.6
Total	55	100.0	

Fuente: elaboración propia.



Lo que podemos apreciar es que los estudiantes no incluyen todos los elementos indicados por las Normas APA (2009). Aunque no hemos indagado puntualmente tanto la enseñanza de los principios metodológicos propios de las comunidades científicas, como el aprendizaje de estos principios por parte de los estudiantes, creemos que estos resultados también dan a conocer la escasa formación de nuestros encuestados en estos aspectos. Creemos asimismo que la enseñanza explícita y sostenida de las normas APA sería necesaria, ya que coincidimos con lo señalado por Delgado (2007) y por Madigan *et al.* (1995).

Los estudiantes consideran que han trabajado mayormente con material bibliográfico con escasa contextualización porque generalmente se encontraba desprovisto de la tapa, la contratapa, la página con datos de edición, el índice, el prólogo o la introducción. Esto se muestra en la tabla 4.

En la tabla se ve que los estudiantes indican que la tapa (29.1%) y la página con los datos de edición (38.2%) se incluyen a veces en el material que leen. En otros casos, los porcentajes entre categorías semánticamente próximas, presentan escasas diferencias. Así, indican la presencia de la contratapa, nunca (29.1%) y casi nunca (29.1%); de la solapa, nunca (27.3%) y casi nunca (32.7%); de la bibliografía, siempre (30.9%) y casi siempre (34.5%). Otras categorías que distan más desde lo semántico también se presentan con porcentajes similares: los estudiantes refieren haber encontrado los índices a veces (25.5%) y casi nunca (20%); y el prólogo, casi siempre (30.9%) y a veces (29.1%). Esto resulta consonante con lo indicado por Carlino (2005) y por Villalonga (2013a y b), acerca de la falta de inclusión de elementos que permitan contextualizar el material bibliográfico y las dificultades que esto podría generar en los alumnos para comprender lo que leen.

Los estudiantes desconocen las pautas formales de citación, como se puede ver en la tabla 5. En la tabla se observa que menos de la mitad de los estudiantes

han logrado reconocer correctamente las citas. En el caso de las citas directas, se aprecian los porcentajes más altos de reconocimiento correcto (27.3% para la segunda cita y 21.8% para la cuarta). En el caso de las citas indirectas integrada y no integrada, los porcentajes de reconocimiento correcto son más bajos que en las anteriores (12.7% para la primera cita, que era indirecta no integrada y 9.1% para la tercera, que era indirecta integrada). De esto se desprende que la cita indirecta no integrada posee un porcentaje de reconocimiento incorrecto más alto que la indirecta integrada. Asimismo, en el caso de la indirecta integrada hay un porcentaje mayor de estudiantes que admiten no conocerla (20%).

En todas las citas, el porcentaje de estudiantes que no respondieron al ítem fue elevado. En este sentido, cabe cuestionar si no lo hicieron por no admitir que desconocían las respuestas o por falta de motivación para finalizar el cuestionario. Sin embargo, los resultados evidencian las dificultades de los estudiantes para reconocer las pautas formales de citación inherentes a los textos académicos. Esto nos lleva a reflexionar acerca de qué tipo de formación se está brindando a los estudiantes en cuanto a lectura y escritura académicas.

Conclusiones

En este trabajo hemos indagado qué elementos propios de los textos académicos logran reconocer los estudiantes de un curso avanzado de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina. Los resultados dieron a conocer que los alumnos declaran haber leído mayormente textos académicos derivados de textos científicos como los capítulos de libros y materiales de cátedra; que no logran reconocer el tipo discursivo de estos textos o señalan que son predominantemente expositivos; que reconocen sólo algunos elementos de una referencia bibliográfica, generalmente el nombre del autor, el de la obra y/o el año; que han trabajado mayormente con material bibliográfico con escasa contextualización ya

que se encontraba desprovisto de la tapa, contratapa, página con datos de edición, índice, prólogo o introducción (entre otros); y que desconocen en mayor medida las pautas formales de citación y su funcionalidad en los textos académicos.

Los resultados hallados se sitúan en la misma línea de lo hipotetizado de forma general: los estudiantes reconocieron con mayor facilidad las clases de textos que leen que el tipo discursivo de los mismos, que declararon el uso de material bibliográfico escasamente provisto de elementos para contextualizarlo y que tendieron a desconocer tanto los elementos de una referencia bibliográfica como las pautas formales de citación.

En este sentido, y teniendo en cuenta el problema planteado: ¿qué elementos propios de los textos académicos son capaces de reconocer los estudiantes

de un curso avanzado de la carrera de Psicología de una universidad de gestión estatal?, podemos señalar que este grupo de estudiantes sólo reconoce algunos aspectos con facilidad y otros son desconocidos o representan un saber lúbilmente construido.

Los resultados de este estudio, además, posibilitarán mejorar las prácticas docentes de enseñanza en el marco de la asignatura cuyos alumnos participaron en este estudio. Si bien los resultados no pueden ser generalizados, cabe reflexionar sobre los desafíos que pueden presentárseles a los estudiantes para comprender y utilizar este material bibliográfico en situaciones de lectura y de escritura académica. Por otra parte, reconocemos que algunos ítems del instrumento deben ser revisados ya que los estudiantes presentaron dificultades al responderlos, especialmente cuando estos incluían la posibilidad de elegir múltiples opciones. ■



Referencias

- American Psychological Association (2009), *Publication Manual of the American Psychological Association*, Chicago, APA.
- Barton, David, Mary Hamilton y Roz Ivanic (2000), *Situated Literacies. Reading and writing in context*, Londres, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bigi, Elisa, Edixon Chacón y Marisol García (2013), “¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación?”, en *Legenda*, vol. 17, núm. 17, pp. 127-145.
- Blommaert, Jan, Brian Street, Joan Turner y Mary Scott (2007), “Academic literacies – what have we achieved and where to from here?”, en *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, núm. 4, pp. 137-148.
- Bolivar, Adriana (2004), “Análisis crítico del discurso de los académicos”, en *Signos*, vol. 55, núm. 37, pp. 7-18.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel (2005), “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”, en *Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, La Rioja, Logroño, SEDELL/Universidad de La Rioja, 30 de noviembre.
- Castelló, Montserrat, Gerardo Bañales, Mariona Corcelles, Anna Iñesta y Norma Vega (2012), “La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor”, en *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*, Barcelona, Edebe, pp. 1-21.
- Delgado Sánchez-Mateos, Juan (2007), “El lenguaje no es neutral. Comentarios sobre el estilo APA”, en *Psicothema*, vol. 2, núm. 19, pp. 302-307.
- Duchesne, Stephanie, Catherine Ratelle, Simon Larose y Frédéric Guay (2007), “Adjustment trajectories in college science programs: perceptions of qualities of parent’s and college teacher’s relationship”, en *Journal of Counseling Psychology*, vol. 1, núm. 54, pp. 62-71.
- García Negroni, María Marta (2008), “Subjetividad y discurso científico académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”, en *Signos*, vol. 66, núm. 41, pp. 5-31.
- Hael, María Virginia y Constanza Padilla (en prensa), “Citación en tesinas de licenciatura en Ciencias de la Educación”, en *Actas del VI Coloquio de investigadores en estudios del discurso y III jornadas internacionales sobre discurso e interdisciplina*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, junio de 2013.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado Y Pilar Baptista Lucio (2006), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill/Interamericana.
- Lillis, Theresa (1999), “Whose ‘common sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery”, en *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 182-199.
- Lillis, Theresa y Mary Scott (2007), “Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy”, en *Journal of Applied Linguistics*, núm. 4, pp. 5-32.
- Madigan, Robert, Susan Johnson y Patricia Linton (1995), “The language of Psychology. APA Style as Epistemology”, en *American Psychologist*, vol. 6, núm. 50, pp. 428-436.
- Narvaja, Elvira, Mariana Di Stefano y María Cecilia Pereira (2009), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Padilla Sabaté, Constanza (2013), “Ficha de clasificación de discursos”. Material de uso interno, *Taller de comprensión y producción de textos*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Carrera de Letras.
- Padilla, Constanza, Silvina Douglas y Esther López (2011), *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*, Córdoba, Comunicarte.
- Padilla, Constanza, Silvina Douglas y Esther López (2007), *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*, Córdoba, Comunicarte.
- Ratelle, Catherine, Frédéric Guay, Simon Larose y

- Caroline Senécal (2004), "Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 4, núm. 96, pp. 743-754.
- Swales, John (1990), *Genre analysis. English in academic an research settings*, Cambridge, Londres y Nueva York, Cambridge University Press.
- Terigi, Flavia (2007), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en *III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*, Buenos Aires, Fundación Santillana, mayo.
- Terigi, Flavia (2009), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Villalonga Penna, María Micaela (en prensa), "Qué leen los estudiantes universitarios de Psicología. Una aproximación analítica al material bibliográfico en cuatro asignaturas", en *Actas del VII Congreso internacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y en la escritura*, Córdoba, noviembre de 2013.
- Villalonga Penna, María Micaela (2013b), "¿Qué leen los alumnos del primer año de la carrera de Psicología? Algunas consideraciones sobre el material bibliográfico", en *Actas del III Congreso de Psicología del Tucumán*, Tucumán, Facultad de Psicología, UNT, septiembre.

Cómo citar este artículo:

Villalonga-Penna, María-Micaela y María-Virginia Hael (2016), "Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado?", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VII, núm. 20, pp. 157-171, <https://ries.universia.net/article/view/1145/leer-psicologia-que-elementos-textos-academicos-reconocen-estudiantes-curso-avanzado-> [consulta: fecha de última consulta].