









Leer en el primer año de Psicología: tipos discursivos e inferencias

Reading in Psychology first year: Discursive types and inferences

María Micaela Villalonga Penna¹  ; Constanza Padilla¹  ; María Paula Carreras¹  ; María Alejandra Carreras¹  

¹ CONICET/ Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina

Resumen

La comprensión de lo que se lee en contextos universitarios depende en gran medida de la realización de inferencias y del tipo discursivo de los textos. Así, en este estudio buscamos describir el desempeño de los estudiantes del primer año de Psicología en la realización de inferencias al leer textos predominantemente expositivos y argumentativos. Encontramos, que al leer textos de ambas clases discursivas, mientras que algunos estudiantes reconocían elementos para contextualizar, realizaban inferencias conectivas y elaborativas, otros, optaron por no responder. El hecho de que hayan logrado realizar inferencias en el caso de ambos tipos discursivos, indicaría que fueron capaces de construir coherencia a nivel local y global. Sin embargo, el alto porcentaje de ausencia de respuestas, podría indicar ciertas dificultades en todos los aspectos antes mencionados.

Palabras clave: lectura; psicología; primer año; tipos discursivos; inferencias.

Abstract

Reading comprehension in university contexts depends on making inferences and on the text's discursive type. So, in this study we seek to describe Psychology first year student's performance in making inferences when reading predominantly expository and argumentative text's. We've found that when reading texts of both discursive types, while some students recognized elements to contextualize, made connective and elaborative inferences, others chose not to respond. The fact that they've been able to make inferences in the case of both discursive types, would indicate that they were able to build coherence locally and globally. However, the high percentage of absence of answers could indicate certain difficulties in all the aforementioned aspects.

Keywords: reading; psychology; first year; discursive types; inferences.

1. Introducción

La lectura en contextos académicos ha sido descrita como un complejo proceso en el que intervienen diversos aspectos, entre ellos, el tipo de prácticas de lectura que desarrollan los estudiantes y la clase de textos que la universidad les provee (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Barton & Tusting, 2005; Bazerman, 1988; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2005). Si consideramos que las prácticas lectoras de los estudiantes se encuentran íntimamente relacionadas con los conocimientos lectores, una cuestión a tener en cuenta es la referida a cuáles son las herramientas o estrategias con las que cuentan para comprender los textos académicos. En este sentido, estudios internacionales y nacionales (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Britt & Larson, 2003; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996; Piacente y Tittarelli, 2006; Padilla, 2004; Padilla, Douglas y Lopez, 2010.; Taraban, Kerr & Rynearson, 2004) han dado a conocer que en el caso de

los lectores más maduros las estrategias inferenciales y superestructurales, resultan fundamentales para lograr la comprensión de lo leído. Asimismo, en la universidad suelen leerse textos académicos derivados de textos científicos predominantemente expositivos o argumentativos, y el reconocimiento de estas diferencias por parte de los lectores, es necesaria para que logren construir el sentido del material de lectura (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Barreyro, Molinari, Bechis y Yomha Cevasco, 2012; Delmas, 2005; Padilla, Douglas y Lopez, 2007; Padilla, Douglas y Lopez, 2011). Teniendo en cuenta estas cuestiones nos preguntamos ¿Cómo se desempeñan los estudiantes del primer año de Psicología de una universidad de gestión estatal en la realización de inferencias al leer textos predominantemente expositivos y argumentativos?

2. Revisión literaria

82

Desarrollos derivados del campo de la Psicolingüística Cognitiva han propuesto que la lectura es un proceso estratégico e interactivo, en el que por medio de ciclos, el lector construye una red coherente de proposiciones que incluye los conocimientos previos y las inferencias (van Dijk, 1978). La comprensión textual se logra entonces por la interacción de estrategias¹ flexibles y orientados a una meta que actúan simultáneamente, procesando información de diferentes niveles de estructuración del texto (Cubo de Severino, 2000). En el caso de los lectores adolescentes y adultos el logro de la comprensión textual no se asienta sólo en los conocimientos lingüísticos y sobre el mundo, sino también en las estrategias inferenciales y las estrategias superestructurales.

Si bien se han propuesto diferentes formas de clasificar las inferencias, retomamos la basada en la propuesta de Kintsch (1994) sobre los niveles de representación textual (el nivel lingüístico superficial; el nivel de la base proposicional del texto con sus dos subniveles, la micro y la macroestructura; y el nivel del modelo mental situacional). Desde esta perspectiva, se han clasificado (Kintsch, 1994; Gutiérrez Calvo, 1999) de la siguiente manera:

a) *inferencias del nivel superficial o perceptivas;*

¹ Cubo de Severino (2000) se basa en los planteos de Kintsch (1994) para proponer que la lectura depende del interjuego de estrategias que se activan para la construcción de: a) el texto base (estrategias léxicas, proposicionales, microestructurales, macroestructurales y superestructurales); b) el modelo de situación (estrategias intencionales del autor y del lector, espaciales, temporales, causales, referenciales, modales, evaluativas).

- b) *inferencias para el logro de la coherencia local o conectivas* que vinculan coherentemente las ideas del texto más allá de la oración y se clasifican a su vez en inferencias puente o inferencias hacia atrás, inferencias referenciales o anafóricas e inferencias causales;
- c) *inferencias relacionadas con la coherencia global o de la macroestructura de la base del texto* que implican seleccionar las ideas centrales del texto y construir nuevas ideas por la conexión de partes alejadas del texto y que han sido llamadas *elaborativas* u opcionales ya que no son necesarias para el logro de la coherencia local e implican trabajo activo sobre el texto por parte del lector;
- d) *inferencias vinculadas con el modelo situacional* que permiten ir integrando lo expresado en el texto con los conocimientos previos en una representación semántica y que son inferencias *elaborativas*, ya que hacen necesaria la integración entre lo expresado en diversas partes del texto y el conocimiento del sujeto (una vez construido el modelo de situación, éste guía el procesamiento del texto y se va actualizando en función de los requerimientos del lector);
- e) *inferencias ligadas al género discursivo o superestructura textual* que utilizan esta información durante la lectura y después de la misma al intentar recordar lo leído.

Son numerosas las vicisitudes que pueden presentarse a los estudiantes universitarios a la hora de comprender textos académicos de distintas áreas disciplinares (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Piacente y Tittarelli, 2006). La literatura de especialidad nacional (Carlino, 2003; Cubo de Severino, 2000; Estienne y Carlino, 2004; Padilla, 2004) e internacional (Castelló, Bañales Faz y Vega López, 2011; van Dijk & Kintsch, 1983) dio a conocer que las estrategias de comprensión lectora pueden viabilizar o dificultar el acceso de los estudiantes universitarios más jóvenes a una comunidad discursiva disciplinar. Los lectores, al enfrentarse a textos académicos, pueden presentar dificultades para realizar las inferencias necesarias (Britt & Larson, 2003; Cubo de Severino, 2004; Piacente y Tittarelli, 2006); reconocer la superestructura textual (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Cubo de Severino, 2000; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996; Padilla, 2004; Padilla *et al.*, 2010), todo lo cual puede incidir negativamente en la construcción de una representación coherente de lo leído.

En el área de Psicología, de la Cruz Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Colombo y Pagabo (2012) y Barreyro y cols. (Barreyro, Molinari, Bechis y Yomha Cevasco, 2012; Barreyro *et al.*, 2015) hallaron que los estudiantes presentaban problemas

para articular sus prácticas y conocimientos previos con la información novedosa que se les presentaba en los textos y con las características de los textos en cuanto a su grado de cohesión podían incidir en el rendimiento al realizar inferencias.

Desde la lingüística, Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002), y desde la Psicolingüística, de Padilla *et al.* (2010) y de Delmas (2005), pusieron en evidencia que los estudiantes tendían a leer neutralizando los diferentes puntos de vista e ignorando aquellas opiniones diferentes a las del enunciador o que reconocían las distintas posturas pero en el entramado de citas, no identificaban la postura que seguía el autor y los argumentos que usaba para refutar las opiniones contrarias.

Indagaciones encaradas desde los Nuevos Estudios en Alfabetización dieron a conocer que la comprensión de textos es un proceso que se desarrolla en función de los contextos alfabetizadores y sus exigencias (Falk Ross, 2002; Lea, 2005; Lillis y Scott, 2007; Street, 2003). En esta línea Falk Ross (2002) encontró que en contextos académicos las estrategias de lectura necesarias para comprender lo que se lee son aquellas que permiten a los estudiantes reconocer ideas básicas, reconocer cómo estas ideas se relacionan entre sí, identificar las diferentes voces presentes en un texto, leer contextualizando (por ejemplo, identificar quién escribe, en qué momento), reconocer y comparar géneros textuales académicos.

84

Otra cuestión a tener en cuenta es qué se lee en la universidad. Estudios regionales encarados desde las Ciencias de la Educación (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, 2014) y desde la Psicología (Padilla *et al.*, 2007; Villalonga y Hael, 2015) han propuesto que en la universidad los alumnos suelen leer textos académicos derivados de textos científicos y que suelen acceder a fotocopias de los textos que pueden o no contar con elementos que faciliten contextualizar lo que se lee. Sobre este último punto, estudios locales han dado a conocer que estudiantes universitarios avanzados tenían ciertas dificultades para identificar estos elementos (Villalonga y Hael, 2015; Villalonga y Padilla, 2016).

Los textos académicos que leen los estudiantes suelen ser predominantemente expositivos o argumentativos. A este respecto, retomando los aportes de las lingüistas Arnoux, di Stefano y Pereira (2002), sólo diremos que la exposición y la argumentación son dos polos de un continuum. Los discursos pueden tender al polo expositivo-explicativo o al argumentativo. En la misma línea, Padilla *et al.*, 2007 y 1.4 hablan de textos de predominio expositivo y de textos de predominio argumentativo y han señalado que la existencia de textos netamente expositivos o argumentativos suele ser poco frecuente. El primer tipo de textos se centra en

un saber construido en otro lado y socialmente legitimado, buscando informar y tendiendo a borrar las huellas subjetivas para marcar una distancia y objetividad. Asimismo, las citas directas suelen ser de autoridad. El segundo, buscar persuadir y el sujeto se manifiesta confrontando o no su opinión con la de otros, a fin de construir nuevos conceptos o posturas; por ello en este discurso aparecen múltiples voces.

En este sentido, nuestro propósito es describir las estrategias lectoras inferenciales y de control de la comprensión que emplean los estudiantes del primer año de la carrera de Psicología de una universidad de gestión pública al leer textos académicos expositivos y argumentativos. Hemos supuesto que los estudiantes realizarían inferencias y monitorearían el proceso lector con mayor facilidad en el caso de la lectura de textos expositivos que en la lectura de textos argumentativos.

3. Metodología

El problema de investigación planteado se trabajó a partir de los enfoques cualitativo y cuantitativo de investigación (Hernández Sampieri, Fernández- Collado y Baptista Lucio, 2008).

La muestra estuvo compuesta por 99 estudiantes del primer año de la carrera de Psicología de una universidad de gestión pública que cursaban dos materias, una cuatrimestral de formación general y complementaria y otra anual de formación básica. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional.

En función del análisis del material bibliográfico del primer año de dicha carrera, seleccionamos dos textos, uno predominantemente expositivo y otro predominantemente argumentativo, y elaboramos dos cuestionarios que buscaban indagar el uso de estrategias inferenciales y de monitoreo o control de la comprensión por parte de los estudiantes. Ambos textos se encontraban completos y contaban con copia de la tapa y páginas con datos de edición. El texto predominantemente expositivo fue: Guyton, A. (1994). Sentido de la audición. En A. Guyton (Ed.) Anatomía y fisiología del sistema nervioso (pp. 399-413). Buenos Aires: Panamericana. El texto predominantemente argumentativo: Vasilachis de Gialdino, I (1992). Tesis N° 4. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos (pp.31-41) Buenos Aires: CEAL.

Para ambas clases textuales, la evaluación constó de dos partes. La primera parte implicaba completar un cuadro que incluía como ítems aquellos elementos que permiten contextualizar lo que se lee (título, autor, año de edición, libro que contiene el texto, editorial, lugar de edición). La segunda parte, incluía preguntas acerca de lo leído que podían responderse realizando inferencias conectivas o elaborativas. Cabe señalar que al responder a los cuestionarios los estudiantes podían consultar los textos fuente las veces que fuera necesario.

Analizamos cuantitativa y cualitativamente las respuestas a partir de categorías predefinidas que se desprenden del marco teórico y contemplamos las categorías que emergen de las respuestas mismas de los estudiantes. Las categorías empleadas fueron:

1. Material de lectura: fotocopias de textos académicos derivados de textos científicos y de textos científicos (Carlino, 2005).
2. Completud del material: inclusión de clases de textos que pueden estar completos o incompletos –o truncados–.
3. Elementos para contextualizar lo que se lee: implica una serie de subcategorías: a) tapas; b) contratapas que comenten la obra; c) solapas que presenten a los autores; 4) página con datos de edición; d) índice; e) introducción y/o prólogo; f) bibliografía (Carlino, 2005; Giudice, 2014; Villalonga y Hael, 2015). Para esta categoría contemplamos tanto la presencia de estos elementos en el material fuente y el reconocimiento de éstos por parte de los estudiantes que debían completar un cuadro con la información sobre estos aspectos. Sobre esto último, queremos señalar que esta información resultaba necesaria para realizar las inferencias elaborativas que permiten construir el modelo de situación (véase categoría 4). Además, las respuestas se categorizaron de la siguiente manera: respuesta correcta, respuesta parcialmente correcta, respuesta incorrecta, no responde e indica no saber.
4. Clases de textos: tipo de texto (Carlino, 2005; Padilla *et al.*, 2007; Padilla *et al.*, 2011). Dentro de esta categoría, tuvimos en cuenta la de textos académicos derivados de textos científicos -libros, capítulos de libros, materiales de cátedra, manuales- (Carlino, 2005; Padilla *et al.*, 2010). Los dos textos fuente se escogieron en función de esto y se evaluó el reconocimiento por parte de los estudiantes a partir de la información solicitada en el marco de los elementos para contextualizar lo que se lee.
5. Tipo discursivo predominante: esta categoría comprende subcategorías: a) predominantemente expositivo; b) predominantemente argumentativo (Arnoux, di Stefano y Pereira, 2002; Padilla *et al.*, 2007; Padilla *et al.*, 2011).
6. Estrategias inferenciales: comprenden la capacidad de los estudiantes para llenar lagunas textuales en función de conocimientos lingüísticos, disciplinares

y del mundo, y de la información que provee el texto fuente. Esta categoría comprende las siguientes subcategorías (Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001): a) inferencias para el logro de la coherencia local o conectivas que se clasifican en inferencias puente o inferencias hacia atrás, inferencias referenciales o anafóricas e inferencias causales; b) inferencias elaborativas para el logro de la coherencia global; c) inferencias elaborativas para el logro del modelo situacional que permiten ir integrando lo expresado en el texto con los conocimientos previos en una representación semántica; d) inferencias elaborativas ligadas a la superestructura textual. En todos los casos, las respuestas de categorizaron de forma emergente como correctas, parcialmente correctas, incorrectas, no responde.

De manera cualitativa se analizaron las respuestas a las preguntas inferenciales conectivas y elaborativas para intentar comprender cómo llegaban a construir las inferencias los estudiantes en el caso de ambos tipos discursivos.

4. Análisis de resultados

En primer lugar, indagamos los conocimientos de los estudiantes acerca de los elementos para contextualizar lo que se lee. En las tablas 1 y 2 presentamos el reconocimiento de los elementos para contextualizar lo que se lee para los textos de ambos tipos discursivos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para el reconocimiento de elementos que permiten contextualizar lo que se lee en el texto fuente de tipo argumentativo

Item	Categorías emergentes	F	P
1. ¿Cómo se titula el texto?	respuesta correcta	4	8,9
	respuesta parcialmente correcta	6	13,3
	respuesta incorrecta	33	73,3
	no responde	2	4,4
	Total	45	100,0
2. ¿Quién es la autora del texto?	respuesta correcta	36	80,0
	respuesta parcialmente correcta	9	20,0
	Total	45	100,0
3. ¿En qué año se escribió el texto?	respuesta correcta	35	77,8
	respuesta incorrecta	1	2,2
	no responde	1	2,2
	propone que no se indica	4	8,9
	señala que no encuentra el dato	4	8,9
	Total	45	100,0

Item	Categorías emergentes	F	P
4. ¿En qué libro se encuentra el texto a leer?	respuesta correcta	6	13,3
	respuesta parcialmente correcta	39	86,7
	Total	45	100,0
5. ¿Qué edición del libro estás leyendo?	respuesta correcta	9	20,0
	respuesta parcialmente correcta	8	17,8
	respuesta incorrecta	11	24,4
	no responde	9	20,0
	propone que no se indica	6	13,3
6. ¿Dónde fue editado el libro?	señala que no encuentra el dato	2	4,4
	Total	45	100,0
	respuesta correcta	21	46,7
	respuesta parcialmente correcta	9	20,0
	propone que no se indica	11	24,4
7. ¿Cuál es la editorial?	reconoce no saber la respuesta	1	2,2
	señala no encontrar la respuesta	2	4,4
	no responde	1	2,2
	Total	45	100,0
7. ¿Cuál es la editorial?	respuesta correcta	43	95,6
	respuesta parcialmente correcta	2	4,4
	Total	45	100,0

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la tabla, en el caso del texto argumentativo, priman las respuestas incorrectas para la identificación del título del texto (ítem 1) (73,3%) y de la edición (ítem 5) (24,4%); las respuestas correctas, para la identificación de la autora de la obra (ítem 2) (80%), del año (ítem 3) (77,8%), lugar de edición (ítem 6) (46,7%) y editorial (ítem 7) (95,6%); y las respuestas parcialmente correctas, para el título del libro (ítem 4) (86,7%) en el que se encuentra el texto.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para el reconocimiento de elementos que permiten contextualizar lo que se lee en el texto fuente de tipo expositivo

Item	Categorías emergentes	F	P
1. ¿Cómo se titula el texto?	respuesta correcta	19	35,2
	respuesta parcialmente correcta	9	16,7
	respuesta incorrecta	2	3,7
	no responde	23	42,6
	indica no saber	1	1,9
	Total	54	100,0
2. ¿Quién es el autor del texto?	respuesta correcta	26	48,1
	no responde	26	48,1
	indica no saber	2	3,7
	Total	54	100,0

Item	Categorías emergentes	F	P
3. ¿En qué año fue escrito el texto?	respuesta correcta	4	7,4
	no responde	40	74,1
	indica no saber	10	18,5
	Total	54	100,0
4. ¿ En qué libro se encuentra el texto a leer?	respuesta correcta	12	22,2
	no responde	34	63,0
	indica no saber	3	5,6
	Otros	5	9,3
	Total	54	100,0
5. ¿Qué número de edición estás leyendo?	respuesta correcta	4	7,4
	no responde	41	75,9
	indica no saber	7	13,0
	Otros	2	3,7
	Total	54	100,0
6. ¿Dónde fue editado el texto?	respuesta correcta	1	1,9
	no responde	44	81,5
	indica no saber	9	16,7
	Total	54	100,0
7. ¿Cuál es la editorial?	respuesta correcta	7	13,0
	no responde	39	72,2
	indica no saber	8	14,8
	Total	54	100,0

Fuente: elaboración propia

Para el texto expositivo, podemos ver un alto porcentaje de falta de respuestas al ítem, y que el mayor porcentaje de identificaciones correctas corresponde al autor (ítem 2) (48,1%), al título del capítulo (35,2%) y al título del libro (ítem 4) (22,2%). Resulta llamativo también que los estudiantes expliciten no saber las respuestas.

Si bien tanto para el texto expositivo como para el argumentativo los estudiantes pueden reconocer algunos elementos esenciales que permitan comprender el contexto de producción de la obra, no podemos pasar por alto la ausencia de respuestas al ítem, todo lo cual se sitúa en la misma línea que los hallazgos de estudios locales (Villalonga y Hael, 2015; Villalonga y Padilla, 2016).

En general, podríamos decir que la identificación de ciertos elementos para contextualizar lo que se lee daría cuenta de que los estudiantes tendrían conocimientos sobre esto y podrían vincular dichos conocimientos con la información que provee el texto fuente y, por tanto, contarían con elementos para construir la superestructura textual. Esto resulta coincidente con lo señalado por Falk Ross (2002) acerca de la relevancia de poder contextualizar lo que se lee. En el caso de aquellos alumnos que

no han respondido al ítem, nos preguntamos si es que no poseen conocimientos previos sobre los elementos para contextualizar lo que se lee o si poseen ciertos conocimientos, pero no los activan de manera reflexiva.

En segundo lugar, indagamos las estrategias inferenciales que sirven para construir la macro y la microestructura de la base del texto. Para el texto argumentativo, tuvimos en cuenta la identificación de la tesis que sostiene la autora, la cual fue identificada correctamente por el 84,4% de los estudiantes, incorrectamente por el 8,9%, y no respondieron o indicaron no hallarla, el 6,6%. Asimismo, en el caso de las inferencias conectivas (ítems 3, 4, 5, 6, 7 y 9), el porcentaje de respuestas correctas resulta mayor que el de ausencia de respuestas.

Para las inferencias elaborativas (ítems 1, 2, 8 y 10), en dos de ellas el porcentaje de respuestas correctas es el que más sobresale, excepto en el último caso, en el que priman las ausencias de respuestas. Cabe señalar que la realización de este tipo de inferencias implicaba poder identificar cuestiones que son planteadas por Marx y que la autora retoma a favor de su tesis, y diferenciarlas de aquellos postulados que Marx retoma o critica para elaborar su cuerpo teórico.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para el tipo de inferencias en el caso del texto fuente de tipo argumentativo

Item	Tipo de inferencia	Categorías emergentes	F	P
1. ¿Qué aportes teóricos toma Marx?	Inferencia elaborativa	respuesta correcta	33	73,3
		respuesta parcialmente correcta	8	17,8
		no responde	4	8,9
		Total	45	100,0
2. ¿A quiénes critica Marx?	Inferencia elaborativa	respuesta correcta	30	66,7
		respuesta parcialmente correcta	6	13,3
		respuesta incorrecta	1	2,2
		no responde	8	17,8
Total	45	100,0		
3. ¿Cómo se denomina la metodología propuesta por Marx?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	43	95,6
		no responde	2	4,4
		Total	45	100,0
4. ¿Cuáles son las premisas de las que parte Marx?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	36	80,0
		respuesta parcialmente correcta	3	6,7
		no responde	6	13,3
		Total	45	100,0

5.¿Qué relación plantea Marx entre individuos, organización social y política, y producción?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	22	48,9
		respuesta parcialmente correcta	11	24,4
		respuesta incorrecta	1	2,2
		no responde	11	24,4
		Total	45	100,0
6.¿Qué señala sobre el rol de los conceptos en la ciencia?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	16	35,6
		respuesta parcialmente correcta	3	6,7
		respuesta incorrecta	1	2,2
		no responde	23	51,1
		indica no saber	2	4,4
Total	45	100,0		
7.¿Qué planteos intenta superar con este señalamiento?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	8	17,8
		respuesta parcialmente correcta	12	26,7
		no responde	23	51,1
		indica no saber	2	4,4
		Total	45	100,0
8.¿Cómo entiende a la historia?	Inferencia elaborativa	respuesta correcta	17	37,8
		respuesta parcialmente correcta	5	11,1
		respuesta incorrecta	4	8,9
		no responde	18	40,0
		indica no saber	1	2,2
Total	45	100,0		
9.¿Qué relación hay entre la historia y la dialéctica?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	17	37,8
		respuesta parcialmente correcta	6	13,3
		no responde	21	46,7
		indica no saber	1	2,2
		Total	45	100,0
10.¿Cómo se relacionan la concepción de ciencia y la concepción de historia?	Inferencia elaborativa	respuesta correcta	14	31,1
		respuesta parcialmente correcta	2	4,4
		respuesta incorrecta	2	4,4
		no responde	24	53,3
		indica no saber	3	6,7
		Total	45	100,0

Fuente: elaboración propia.

De manera complementaria se pidió a los estudiantes que indicaran si lo que habían leído se situaba a favor o en contra de la tesis de la autora, y el 90% respondió que se situaba a favor de lo que proponía la autora y que lo único que se situaba en contra eran los cuerpos teóricos criticados por Marx, y el 10% restante no respondió.

De manera cualitativa analizamos las respuestas a las preguntas a fin de conocer de qué modo construían las inferencias los estudiantes:

a) Inferencia conectiva: ¿qué relación plantea Marx entre individuos, organización social y política, y producción? Dar cuenta de este ítem, implicaba que los estudiantes debían establecer una relación de coherencia local y referencial entre sintagmas contiguos:

Determinados individuos que como productores actúan de un determinado modo, contraen entre sí relaciones sociales y políticas determinadas, y la observación empírica tiene que poner de relieve la trabazón existente entre la organización social y política y la producción. La organización social y el Estado brotan constantemente del proceso de vida de determinados individuos tal como realmente son (Vasilachis de Gialdino, 1993, p. 33).

El texto fuente reiteraba el calificativo “determinados” en diversas oportunidades, lo cual resultó un recurso de cohesión que se aplicaba a individuos, relaciones sociales y política, es decir, tres de los aspectos en cuestión. Los lectores tenían que realizar inferencialmente un puente entre los individuos caracterizados como productores y el hecho de que éstos contraen relaciones de tipo político y social. Además, tenían que resolver la inferencia anafórica nominal sustituyendo “trabazón” por “relación”, y referencialmente, vincular el sustantivo trabazón con los aspectos “organización social y política, y producción”, como una de las características de los individuos. Finalmente, tenían que poder notar que la relación posee como un elemento clave el verbo “brotar” y su referencia a “individuos y organización social”.

92

Respuestas categorizadas como correctas fueron: *Plantea que los individuos son una causa principal de la organización social y política. Lo que quiero poner es que los individuos son los que producen las relaciones sociales y políticas (protocolo 21)*, *Plantea que determinados individuos como productores al actuar generan determinadas relaciones sociales y políticas (protocolo 11)*. Vemos que en estos casos los estudiantes han podido resolver las inferencias puente y referenciales. En la primera respuesta se aprecia la inclusión de marcas lingüísticas propias y la construcción de una relación; y en la segunda, logra establecer la relación y parece valerse del calificativo “determinadas” para lograrlo. Respuestas categorizadas como incorrectas fueron aquellas que retomaron de forma casi literal sólo aspectos aislados sin poder vincular referencial o anafóricamente los sintagmas, por ejemplo: *Relaciones sociales y políticas determinadas (protocolo 17)*, *La observación empírica (protocolo 18)*, *La trabazón (protocolo 37)*.

b) Inferencia elaborativa: ¿qué aportes teóricos toma Marx? Responder esta pregunta implicaba realizar un recorrido por el texto a lo largo del primer apartado, es decir, poder construir parte de la macroestructura de la base del texto. Respuestas correctas fueron: *Toma los aportes de Feuerbach y de Hegel (protocolo 23)*,

Marx toma el materialismo de Feuerbach y el idealismo de Hegel (protocolo 8). Las respuestas que fueron categorizadas como incorrectas sólo aludían a información que se encontraba en el primer párrafo del texto, pudiendo transcribir parte del mismo de forma literal, es decir: *Materialismo de Feuerbach (protocolo 25)*, *Feuerbach: el verdadero materialismo y la ciencia positiva, al hacer de la relación social del hombre con el hombre*.

En relación con la pregunta anterior, la que se centraba en quiénes son criticados por Marx -¿a quiénes critica Marx?- implicaba que los estudiantes hicieran una elaboración con base en dos párrafos del texto fuente, siendo el primero de ellos:

Para Marx (1962), una de las más grandes realizaciones de Feuerbach es haber fundado "el verdadero materialismo y la ciencia positiva al hacer de la relación social del hombre con el hombre" el principio básico de su teoría. Pero, este autor no queda exento a la crítica que el propio Marx (1969) hace a todo el materialismo anterior (Vasilachis de Gialdino, 1993, p. 32).

El segundo párrafo era:

De este modo, para este autor, la totalidad concreta, como totalidad de pensamiento...es el producto del pensar...y no el producto del concepto que se engendra en sí mismo. Con esta afirmación, Marx está proponiendo la superación de la dialéctica hegeliana... (Vasilachis de Gialdino, 1993, p. 33).

Para poder responder a la pregunta los estudiantes debían poder relacionar estos dos párrafos situados de forma distante en el texto fuente. Respuestas categorizadas como correctas fueron: *Crítica a ambos (protocolo 11)*, *...sin embargo los critica a Feuerbach y a Hegel también (protocolo 12)*, *Crítica a Feuerbach y a Hegel (protocolo 18)*. Desde la literatura internacional (Gutiérrez Calvo, 1999; Kintsch, 1994), estas respuestas darían cuenta de que los estudiantes han podido realizar una inferencia elaborativa que les ha permitido ir más allá de los límites de la coherencia local del texto y que serían capaces de construir parte de la macroestructura de la base del texto.

Respuestas que fueron categorizadas como no correctas, eran las que indicaron cuestiones que podrían vincularse con conocimientos previos disciplinares (Gutiérrez Calvo, 1999; Kintsch, 1994), pero que no se relacionaban con la información explícita que provee el texto referida a la crítica que hace Marx a un autor en particular. Este tipo de respuestas estaban referidas a la crítica marxista a la economía capitalista: *Criticaba a los capitalistas (protocolo 4)*, *Marx critica a los capitalistas (protocolo 5)*, *Crítica al sistema económico capitalista (protocolo 6)*.

Estos resultados nos muestran que si bien los estudiantes son capaces de reconocer la multiplicidad de voces inherentes a la argumentación, el alto porcentaje de ausencia de respuestas, podría indicar dificultades en los estudiantes en este aspecto, tal como lo señalan los estudios nacionales antes citados (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Falk Ross, 2002; Delmas, 2005; Padilla *et al.*, 2010). Si consideramos aquellos casos en que se ha identificado la polifonía característica de la argumentación, apreciamos que la gran mayoría de estos estudiantes han logrado identificar la tesis propuesta y posturas a favor y en contra de la misma, como así también inferir de manera elaborativa. Esto podría indicar que pueden generar cierta representación de la macroestructura de la base del texto y de la superestructura (Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001).

Asimismo, en relación con la identificación de elementos que permiten contextualizar lo que se lee, vemos por un lado, que algunos estudiantes tendrían herramientas para construir un modelo de situación (Gutiérrez Calvo, 1999; Perfetti, Van Dyke & Hart, 2001; Falk Ross, 2002) más rico que guíe el proceso lector y, por el otro, que un alto porcentaje no responde a este ítem (Villalonga y Padilla, 2016). En consonancia con hallazgos nacionales (de la Cruz Mayol *et al.*, 2012), hemos apreciado que los estudiantes producen inferencias que son repeticiones casi literales del texto y que la ausencia de respuestas indicaría ausencia de inferencias.

94

En el caso del texto fuente de predominantemente expositivo, presentamos en la tabla que sigue los estadísticos descriptivos para la realización de inferencias.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para el tipo de inferencias en el caso del texto fuente de tipo expositivo

Item	Tipo inferencial	Categorías emergentes	F	P
1. ¿Qué relación guarda la membrana timpánica con los huesecillos del oído medio?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	21	38,9
		respuesta parcialmente correcta	7	13,0
		respuesta incorrecta	2	3,7
		no responde	18	33,3
		indica no saber	6	11,1
		Total	54	100,0
2. ¿Cómo se encuentra conformado el sistema de huesecillos del oído medio y cómo funciona?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	22	40,7
		respuesta parcialmente correcta	11	20,4
		no responde	15	27,8
		indica no saber	6	11,1
		Total	54	100,0

Item	Tipo inferencial	Categorías emergentes	F	P
3.¿Cómo se relacionan el oído interno y el oído medio?	Inferencia elaborativa	respuesta correcta	10	18,5
		respuesta parcialmente correcta	5	9,3
		respuesta incorrecta	3	5,6
		no responde	28	51,9
		indica no saber	8	14,8
		Total	54	100,0
4.¿Qué aspectos sobre la anatomía funcional de la cóclea resultan indispensables para comprender cómo viajan o son transmitidas las ondas sonoras?	Inferencia elaborativa	respuesta correcta	16	29,6
		respuestas parcialmente correcta	8	14,8
		respuesta incorrecta	1	1,9
		no responde	24	44,4
		indica no saber	5	9,3
		Total	54	100,0
5.¿Cómo se produce la transmisión del sonido?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	10	18,5
		respuesta parcialmente correcta	4	7,4
		respuesta incorrecta	9	16,7
		no responde	24	44,4
		indica no saber	7	13,0
		Total	54	100,0
6.¿Qué función cumple el órgano de Corti?	Inferencia conectiva	respuesta correcta	24	44,4
		respuesta incorrecta	6	11,1
		respuesta parcialmente correcta	5	9,3
		no responde	13	24,1
		indica no saber	6	11,1
		Total	54	100,0

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, en todos los casos el porcentaje de ausencia de respuesta al ítem resulta no despreciable. También, los porcentajes más altos de respuestas correctas se verifican para las inferencias puente y referenciales (ítems 1, 2, 5 y 6), y en un porcentaje mucho menor, para las elaborativas (ítems 3 y 4). El porcentaje más alto de respuestas parcialmente correctas, corresponde también a las inferencias puente y los más bajos a las inferencias puente y elaborativas. En cuanto a las respuestas incorrectas, los porcentajes más altos se aprecian para las inferencias elaborativas.

Estos resultados permiten ver que los estudiantes realizarían con cierta facilidad aquellas inferencias que sirven para construir coherencia local y que se basan en la información que provee el texto y conocimientos lingüísticos. Sin embargo, presentarían dificultades para realizar inferencias elaborativas, necesarias para construir la coherencia global del texto.

De manera cualitativa, en este caso también analizamos las respuestas a las preguntas a fin de conocer de qué modo construían las inferencias los estudiantes:

a) Inferencia conectiva: ¿Qué relación guarda la membrana timpánica con los huesecillos del oído medio? Para responder a esta pregunta los estudiantes debían tener en cuenta el siguiente fragmento:

La membrana timpánica tiene forma cónica, con su concavidad mirando hacia abajo y hacia afuera en dirección al conducto auditivo. Unido al propio centro de la membrana está el mango del martillo, que por su otro extremo está unido al yunque por ligamentos, de modo que siempre que se mueve el martillo el yunque se mueve con él. El extremo opuesto del yunque se articula con el vástago del estribo... (Guyton, 1994, p. 399).

En primer lugar, debían considerar que el adjetivo posesivo “su” corresponde a la membrana timpánica y a una característica anatómica que es la que habilita la conexión con los huesecillos. Además, era necesario que seleccionaran información explícita del texto: el mango del martillo se une al centro de la membrana y el martillo se une al yunque. Cabe señalar que en el mismo texto y en las páginas anteriores se explicaba la anatomía del oído, incluyendo información sobre las estructuras o huesecillos que componen el oído medio. Sin embargo, en el apartado al que hacemos referencia se explicaba la parte funcional.

96

Respuestas categorizadas como correctas fueron: “*La membrana timpánica está por delante del martillo, y el martillo se relaciona con el yunque y el yunque con el estribo*” (protocolo 1), “*La membrana está unida a la cadena de los huesitos. La membrana está unida al primer huesito (martillito) y este huesito a otro (estribito) y este huesito a otro más (yunquecito)*” (protocolo 5). Cabe señalar que el tipo de respuestas dadas en estos casos no constituían copias fieles del texto fuente, sino que los estudiantes habían logrado incluir marcas lingüísticas propias.

Otra pregunta que apuntaba, en parte, a la realización de una inferencia conectiva de tipo referencial era ¿Qué función cumple el órgano de Corti? Para responderla, los estudiantes debían tener en cuenta el siguiente párrafo del texto fuente:

El órgano de Corti...es el receptor que genera impulsos nerviosos en respuesta a la vibración de la membrana basilar. Adviértase que este órgano se ubica en la superficie de las fibras basilares y membrana basilar. Los verdaderos receptores sensitivos del órgano de Corti son dos tipos de células ciliadas, una hilera única de células ciliadas internas..., y tres a cuatro hileras de células ciliadas externas... Las bases y los lados de las células ciliadas hacen sinapsis con una red de terminaciones nerviosas cocleares. Éstas conducen hacia el ganglio espiral de Corti

que está ubicado en el centro de la cóclea. Por su parte, el ganglio espiral envía axones hacia el nervio coclear y desde allí hacia el sistema nervioso central a nivel de la parte superior del bulbo... (Guyton, 1994, p. 404).

Aunque para responder a esta pregunta los estudiantes debían hacer una elaboración que aunara los aspectos anatómicos y fisiológicos descriptos, para llegar a esta instancia inferencial, antes era necesario que resolvieran una serie de inferencias referenciales consecutivas, por ejemplo, en el caso del primer sintagma *-El órgano de Corti...es el receptor que genera impulsos nerviosos en respuesta a la vibración de la membrana basilar-* debían tener en cuenta que las ilustraciones que se mencionan están referidas al órgano de Corti, para lo cual no debían pasar por alto las comas que delimitan esta aclaración, y a continuación de la misma, referir el enunciado que sigue al antecedente que es el órgano de Corti.

En el segundo enunciado debían comprender que el demostrativo “este” y el sustantivo “órgano” están referidos al órgano de Corti. En el tercer enunciado debían inferir que la única hilera de células ciliadas internas y las tres o cuatro hileras de células ciliadas externas son los verdaderos receptores sensitivos del órgano de Corti. En el quinto enunciado el pronombre demostrativo “éstas” debía ser referido a las terminaciones nerviosas mencionadas en el enunciado anterior.

Respuestas categorizadas como correctas fueron: *Genera impulsos nerviosos en respuesta a la vibración de la membrana basilar (protocolo 1); Alberga las células ciliadas que son las que transmiten el impulso nervioso hasta el ganglio espiral y de ahí hacia el nervio coclear y de ahí al SNC, o sea, el órgano de Corti genera los impulsos nerviosos que se transmiten y viajan hasta la corteza (protocolo 5)*. El primer tipo de respuesta constituye una transcripción casi literal de la primera oración del párrafo, pero responde a la pregunta realizada. La siguiente, daría cuenta de la resolución de inferencias referenciales consecutivas que habrían permitido comprender el recorrido de las vibraciones y, posteriormente, del impulso nervioso. La aclaración incluida en la segunda daría cuenta de la capacidad de los estudiantes de identificar dos funciones para el órgano de Corti mediante la realización de una inferencia elaborativa.

Respuestas categorizadas como parcialmente correctas fueron las que hacían referencia a la resolución de una de las inferenciales antes citadas -exceptuando la transcripción del primer enunciado que resume la función del órgano de Corti: *Tiene los receptores sensitivos que son las células ciliadas de afuera y de adentro (protocolo 22), Tiene las células ciliadas que hacen sinapsis con las terminaciones nerviosas cocleares (protocolo 17)*. Respuestas categorizadas como

incorrectas eran las que constituían transcripciones literales de fragmentos aislados que no daban cuenta de lo solicitado en la pregunta *-El órgano se ubica en la superficie de las fibras basilares y membrana basilar (protocolo 21)-* o implicaban confusiones o equívocos en cuanto a las funciones *-El órgano hace vibrar a la membrana basilar (protocolo 18),* cuando es a la inversa.

b) Inferencia elaborativa: ¿Qué aspectos sobre la anatomía funcional de la cóclea resultan indispensables para comprender cómo viajan o son transmitidas las ondas sonoras en esta estructura? Para responder a esta pregunta los estudiantes debían contemplar la información que provee el texto en los apartados subtitulados “Anatomía funcional de la cóclea” (Guyton, 1994, p. 401) y “Transmisión de ondas sonoras en la cóclea” (Guyton, 1994, p. 402), incluyendo la imagen o paratexto correspondiente (Guyton, 1994, p. 401).

Aquellos que lograran identificar cómo se compone anatómicamente la cóclea y relacionar esto con el funcionamiento de la misma en la transmisión del sonido, podrían responder a la pregunta valorando aquellos elementos de la estructura anatómica que resultan indispensables. En el apartado “Anatomía funcional de la cóclea” (Guyton, 1994, p. 401) se indicaba que la cóclea está compuesta por tres tubos enrollados uno a la par del otro: la rampa vestibular, por la rampa media y por la rampa timpánica. Las tres cámaras están separadas por dos membranas: la membrana de Reissner, entre la rampa vestibular y la rampa media o coclear; y la membrana basilar, entre la rampa media o coclear y la rampa timpánica. Sobre la superficie de la rampa media se encuentra el órgano de Corti que posee células sensitivas ciliadas que son los receptores que generan impulsos nerviosos como respuesta a las vibraciones sonoras. Las tres rampas están llenas de fluidos: la rampa timpánica y la rampa vestibular contienen perilinfa, y la rampa media contiene endolinfa. En el apartado “Transmisión de ondas sonoras en la cóclea” (Guyton, 1994, p. 402) se indicaba que la cóclea transforma los sonidos en mensajes nerviosos y los envía al cerebro. Cuando el tímpano recibe un sonido, éste se transforma en una vibración y se traslada hasta la cóclea. Las células ciliadas se movilizan y se transmite un impulso nervioso que el cerebro decodifica como sonido.

98

Algunas respuestas clasificadas como correctas fueron: *Los aspectos indispensables son las rampas separadas por membranas y el líquido que circula por las mismas (protocolo 14); Que está compuesta por las rampas vestibular, media y timpánica. Entonces la perilinf*a *pasa de la rampa vestibular a la timpánica y esto hace que vibre la rampa media que es donde está el órgano de Corti que es el receptor (protocolo 13).*

En este caso, las respuestas correctas incluían marcas lingüísticas propias de los estudiantes y no eran copias literales del texto fuente. Por otra parte, podría decirse que el texto resulta sumamente cohesivo en cada uno de sus apartados, lo cual podría haber facilitado la realización de estas inferencias (Barreyro *et al.*, 2015)

Estos hallazgos, evidencian que algunos estudiantes son capaces de identificar elementos para contextualizar lo que se lee y realizar inferencias conectivas y elaborativas (Gutiérrez Calvo, 1999; Kintsch, 1994), que permitan construir un modelo de situación, una micro y una macroestructura de la base textual y una superestructura. El alto porcentaje de ausencia de respuestas daría cuenta de que muchos estudiantes podrían presentar dificultades, lo cual se sitúa en la misma línea que los hallazgos de Barreyro y cols. (Barreyro *et al.*, 2012; Barreyro *et al.*, 2015) y de Falk Ross (2002).

En conjunto, podemos ver que la ausencia de respuestas en el caso de ambos tipos discursivos resulta relevante y podría implicar dificultades para inferir. Por otra parte, en ambos casos realizaron inferencias conectivas con mayor facilidad que elaborativas. Si tenemos en cuenta los desarrollos teóricos, podría decirse que podrían construir con mayor facilidad la microestructura de la base textual. Pero, no podemos pasar por alto el hecho de que hay estudiantes que fueron capaces de inferir elaborativamente, ya que éstos podrían llegar a construir una representación de la macro y de la superestructura textual. Creemos necesario valorar positivamente el hecho de que algunos estudiantes fueran capaces de responder a este ítem porque es necesario poder valorar las posibilidades y no sólo las limitaciones.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos buscado describir las estrategias lectoras inferenciales y de control de la comprensión en estudiantes del primer año de la carrera de Psicología al leer un textos académicos expositivos y argumentativos.

Hemos encontrado, que al leer textos de ambas clases discursivas, hay estudiantes que reconocen elementos que permitan comprender el contexto de producción de la obra, lo cual indicaría que poseen y activan ciertos conocimientos sobre esto que permitirían, en parte, generar una representación del modelo situacional del texto. Otros estudiantes no han respondido al ítem, lo cual podría indicar falta de conocimientos sobre lo solicitado o imposibilidad de activar y transferir dichos conocimientos de un espacio curricular a otro.

Para los textos de ambos tipos discursivos apreciamos que hay estudiantes que son capaces identificar elementos que permiten contextualizar lo que se lee, lo que facilitaría la construcción de un modelo situacional, y realizar inferencias conectivas y elaborativas que permitan construir la micro y la macroestructura de la base textual, y la superestructura textual. Sin embargo, el alto porcentaje de ausencia de respuestas, podría indicar dificultades en varios estudiantes en todos los aspectos antes mencionados.

Si tenemos en cuenta nuestro supuesto de investigación y los resultados, no podemos afirmar que la lectura del texto expositivo haya resultado más sencilla que la del texto argumentativo. En función de esto, y teniendo en cuenta la ausencia de respuestas a los diversos ítems de la evaluación y los interrogantes que este hecho ha suscitado, creemos necesario considerar la complejidad de los textos académicos en cuestión: el texto expositivo resulta sumamente cohesivo pero provisto de un vasto vocabulario técnico disciplinar, y el texto argumentativo incluye múltiples voces y apreciaciones implícitas de la autora que pueden ser pasadas por alto por los nóveles lectores académicos. El no responder podría ciertamente dar cuenta de dificultades en el proceso lector vinculadas con la generación de una representación coherente de lo leído y de cierta conciencia sobre esto, que tal vez haría más aceptable no responder que errar la respuesta.

100

Por otra parte, creemos necesario señalar que los resultados aquí obtenidos no pueden generalizarse más allá del contexto en que fue realizada esta evaluación, y que estudios posteriores debieran considerar la relación entre las concepciones y las prácticas lectoras estudiantiles en contextos áulicos.

Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Di Stefano, M., & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35, 51-52.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Barton, D. & Tusting, K. (2005). *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Contexts*. New York: Cambridge University Press.

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Barreyro, J. P., Molinari, C., Bechis, S. y Yomha Cevasco, J. (2012). Comprensión de textos expositivos y métodos sistemáticos de revisión de textos: el efecto del incremento de densidad de relaciones y la repetición de términos. *Investigaciones en Psicología*, 17 (1), 9-24.
- Barreyro, J. P., Injoke- Ricle, I., Formoso, J. y Burin, D. I. (2015). Diferencias individuales en la comprensión de textos expositivos revisados. *Investigaciones en Psicología*, 20 (1), 7-19.
- Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación?, *Legenda*, 17, 127-145.
- Blommaert, J., Street, B., Turner, J. & Scott, M. (2007). Academic literacies –what have we achieved and where to from here? *Journal of applied linguistics*, 4 (1), 137-148.
- Britt, M. A. & Larson, A. A. (2003). Constructing representations of arguments. *Journal of memory and language*, 48 (4), 794-810.
- Carlino, P. (mayo, 2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas, *Pro-Posicoes*, 22 (1), 97-114.
- Cubo de Severino, L. (2000). Estrategias de acceso al discurso científico, *Humanitas*, 30-31, 227-236.
- De la Cruz Mayol, J., Alcover, S. M., Martínez, L., Frontera, G. N. C., Colombo, M. E., y Pagabo, G. (noviembre, 2012). La producción de inferencias “on-line” en la Prueba de Lectura Crítica, dentro del proceso de desgranamiento de los alumnos ingresantes a la UBA. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Delmas, A. M. (diciembre, 2005). La detección de diferentes posturas epistemológicas en un texto argumentativo por alumnos universitarios ingresantes y avanzados. XII Jornadas de Investigación y I Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Argentina.
- Estienne, V. M. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 4, 1-13.
- Falk-Ross, F. C. (2002). *Classroom-based language and literacy intervention: A programs and case studies approach*. Allyn & Bacon.
- Giudice, J. (diciembre, 2014). La adquisición del lenguaje disciplinar y académico en el inicio de los estudios universitarios: análisis de una experiencia educativa. Congreso

Nacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura. Rosario, Argentina.

- Gutiérrez Calvo, M. (1999). *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Guyton, A. (1994). Sentido de la audición. En A. Guyton (Ed.) *Anatomía y fisiología del sistema nervioso* (pp. 399-413). Buenos Aires: Panamericana.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill- Interamericana.
- Kintsch, W. (1998). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49, 294-303.
- Lea, M. (2005). Communities of practice in Higher Education: useful heuristic or educational model? In: Barton, David and Tusting, Karin eds. *Beyond communities of practice: language power and social context. Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives* (pp. 180-197). Cambridge: Cambridge University Press
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics*, 4(1), 5-32.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N.B. & Kintsch. W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition & Instruction*, 24 (6), 746-757.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica, *RASAL*, 2, 45-66.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2010). Argumentative skills in academic literacy. *Revista d'innovació educativa*, 4, 1-12.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S., y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte
- Perfetti, C. A., Van Dyke, J. & Hart, L. The Psycholinguistics of basic literacy. En M. McGroarty (Ed.). *Annual review of applied linguistics*, 21, 127-149.
- Piacente, T. y Titarelli, A. M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y sociedad- Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional y Ocupacional*, 6, 1-26.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.

- Taraban, R., Kerr, M. & Ryneerson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in College students' metacognitive reading strategies. *Reading psychology*, 25, 67-81.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. N. Y.: Academic Press.
- Vasilachis de Gialdino, I (1992). Tesis N° 4. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico- epistemológicos* (pp.31-41) Buenos Aires: CEAL.
- Villalonga, M. M. y Hael, M. V. (2015). Leer en Psicología: ¿qué elementos de los textos académicos reconocen los estudiantes de un curso avanzado? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 20, 157-171.
- Villalonga, M. M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515-533