

Capítulo I

ANTEPROYECTO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**Pautas para la presentación del plan de trabajo para la realización de
la investigación de Pregrado**
Requisito curricular del plan de estudio 1989 (O.C.S. 143/89)

I.1. NOMBRE Y APELLIDO DE LOS ALUMNOS:

- Bonivardo, Maria Celeste
Matricula: 6422/04
- Cuevas, Pablo Daniel
Matricula: 6496/04
- Oberst, Daniela Gisele
Matricula: 6719/04

I.2. CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACION:

Grupo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, “Alfabetización académica universitaria”.

I.3. SUPERVISOR: GONZALEZ, Gloria Isabel.

INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECE: Facultad de Psicología. UNMDP

ÁREA DE CONOCIMIENTO, DISCIPLINARIA O INTERDISCIPLINARIA:
Educación – Psicología.

I.4 TITULO DEL PROYECTO:

Grado de satisfacción de aspirantes a ingreso a la Facultad de Psicología en relación al dispositivo de apoyo al ingreso. UNMDP

I.5 DESCRIPCION RESUMIDA:

Según investigaciones realizadas en la Facultad de Psicología de la UNMDP, se ha evidenciado que el grado de alfabetización académica alcanzado por los aspirantes al ingresar a la carrera de Psicología parece influir en el ingreso, permanencia y desempeño académico de los estudiantes. En este sentido, se destaca la importancia de incluirse en el dispositivo arbitrado a tales fines, ya que realizar el curso de apoyo al ingreso favorece el inicio y o afianzamiento de las habilidades relacionadas con el proceso de alfabetización académica.

Es en este contexto donde halla su propósito nuestra investigación, esto es, evaluar el grado de satisfacción de los aspirantes con respecto al proceso de alfabetización académica iniciado durante el curso a fin de poder tener datos precisos sobre las necesidades, déficit o fortalezas del dispositivo de acuerdo al punto de vista de los ingresantes.

Para esto se estudió la perspectiva de los estudiantes al finalizar la exposición al curso de apoyo al ingreso a la Facultad de Psicología.

Palabras clave:

Alfabetización académica - Recursos Humanos – Material didáctico – Dominio de conocimientos específicos.

I.6. DESCRIPCION DETALLADA:

I.6.1. MOTIVOS Y ANTECEDENTES:

Debido al reconocimiento de las dificultades, especialmente las relacionadas con la comprensión lectora y la producción textual, prevalentes en los alumnos al finalizar la enseñanza media, la Facultad de Psicología de la UNMDP se ha propuesto diseñar y elaborar un dispositivo de intervención con miras a desarrollar y o consolidar aquellos aspectos y habilidades requeridos por la enseñanza de nivel superior a efectos de coadyuvar al ingreso y permanencia de estos en la Facultad a partir de un proceso de alfabetización académica.

En función de esto, a partir del año 2006, en el marco del proyecto de investigación sobre alfabetización académica que se viene implementado en nuestra facultad, se diseñó y puso en marcha un dispositivo de intervención pedagógico didáctico para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en el ingreso a la Educación Superior.

Según investigaciones realizadas en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Massone, A. & Gonzalez, G 2007-2009) se sugiere que el mayor índice de deserción de estudiantes se produce durante el primer año de la carrera, de ahí la importancia de analizar los factores y las causas que estarían afectando la permanencia, regularidad y desempeño académico durante ese período.

Hay que mencionar que en nuestro país no se privilegia la tradición de seguimiento y evaluación sistemática al estudiante, ya que existe escasa evidencia empírica sobre los factores que provocarían abandono o fracaso en los estudiantes universitarios.

En función de lo antedicho se procedió a realizar una investigación para evaluar el avance académico de los cortes 2007- 2008- 2009 según las modalidades de ingreso: modalidad libre o participación de un dispositivo de intervención fundamentado en la necesidad de alfabetización académica de los novatos.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que, “en relación al rendimiento en el examen de ingreso de los aspirantes que participaron del dispositivo de intervención, el 69% aprobó con una calificación igual o superior a 60 puntos y sólo desaprobó el 31%. Para el caso de los aspirantes en condición libre —que no participaron de la intervención— aprobó el 28% y desaprobó el 72%” (Massone & Gonzalez; 2008).

La realización de este dispositivo de intervención y la participación de los ingresantes en el mismo, incidirían positivamente en el ingreso, permanencia y desempeño académico de los aspirantes. Por lo tanto, en procura de evitar y/o disminuir el abandono y/o desgranamiento de estudiantes y para coadyuvar al desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para desempeñarse exitosamente en la Universidad, resulta necesario que los docentes compartan una responsabilidad: “enseñar los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido” (Carlino, 2005), por eso es importante comprometerse con la alfabetización académica brindando herramientas eficientes para los aspirantes ya que “la falta de códigos compartidos, que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen los estudiantes, da origen a problemas de comprensión” (Carlino, 2005).

Por tal motivo en esta investigación nos proponemos indagar, desde la perspectiva de los aspirantes, si la forma en que se desarrolla tal dispositivo de incorporación al proceso de alfabetización académica favorece y estimula el desarrollo de las habilidades que requieren quienes se incorporan a la Educación Superior.

I.6.2. OBJETIVOS GENERALES Y PARTICULARES:

Este proyecto tiene como objeto de estudio el dispositivo de apoyo al ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata del ciclo lectivo 2011.

Se pretende indagar desde la perspectiva de los aspirantes que asisten a dicho dispositivo si se cumplen y satisfacen los objetivos planteados, con especial énfasis, en lo que atañe a favorecer y estimular el desarrollo de las habilidades que requieren quienes se incorporan a la Educación Superior.

I.6.3 HIPOTESIS:

El curso de ingreso dictado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata satisface las expectativas de los aspirantes tanto en lo que hace a los recursos humanos como a los materiales.

I.6.4. TIPO DE ESTUDIO:

Estudio descriptivo.

I.6.5. METODOS Y TECNICAS:

El instrumento utilizado consiste en un Cuestionario autoadministrado de tipo Escala Lickert con cinco opciones (Muy de acuerdo – De acuerdo – Ni de acuerdo ni en desacuerdo – En desacuerdo – Muy en desacuerdo). El mismo será aplicado a una muestra 60 alumnos que conforman un 13,5 % de la población total de 442 aspirantes.

I.6.6. LUGAR DE REALIZACION DEL TRABAJO:

El trabajo será realizado en el grupo de investigación “alfabetización académica universitaria” de la Facultad de Psicología de la UNMDP, aplicada al curso de ingreso 2011.

I.6.7. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

	Primer bimestre	Segundo bimestre	Tercer bimestre
Investigación teórica.			
Realización de entrevista			
Análisis de datos			
Redacción de informe.			

Capítulo II

MARCO TEORICO

II.1. MARCO TEORICO

La palabra “alfabetización”, que parece haberse formulado por primera vez a fines del siglo XIX, se ha generalizado en los tiempos recientes: se la utiliza en una acepción original generalmente ambigua y sin consenso, pero también se la emplea con un sentido metafórico en muy diversas expresiones tales como “alfabetización tecnológica”, “alfabetización musical” “alfabetización científica”, “ecológica”. Se generan confusiones que pueden deberse a la inmadurez de los conceptos o a malentendidos en la equivalencia entre las lenguas, especialmente a partir de su uso como traducción del término inglés “*literacy*”.

Su definición no es una cuestión meramente académica sino que tiene otros alcances cuando se reconoce que la política afecta a la definición de la alfabetización y que, a su vez, la definición afecta a la política.

Si bien es cierto que ni la política ni la *currícula* del sistema formal se hallan generalmente orientadas por un concepto previo y formal de la alfabetización, este concepto está implícito tanto en la enseñanza como en la evaluación y en la promoción de los alumnos. Si se lograra explicitarlo y reformularlo, tal vez se ampliarían las políticas más generales de la alfabetización para facilitar la elaboración y reelaboración de las orientaciones y adaptaciones curriculares en todos los niveles, con sus consecuencias para la *alfabetización real*.

En el Diccionario de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura se dice que un consenso sobre una definición única de alfabetización es casi imposible. Prefiriendo el uso plural de “alfabetizaciones”, enumera varias definiciones que se refieren a habilidades de leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales.

Advertida la ambigüedad del término, en los diccionarios de lengua castellana, incluido el de la Real Academia, es definido como *acción y efecto de alfabetizar*, y “alfabetizar”, como *enseñar a leer*.

En el diccionario publicado por el diario Clarín (1997) y asesorado por la Academia Argentina de Letras se encuentra el sustantivo “alfabetización” con

dos acepciones: 1) “enseñanza de las primeras letras”, 2) “acción para combatir el analfabetismo”.

Son definiciones que podrían responder a la idea surgida empíricamente de la experiencia del siglo XX, que se expresaría desde el punto de vista de *una práctica elemental de la lectura y la escritura adquirida por las grandes mayorías*.

Tras el transcurso del tiempo, han variado los criterios para definir los niveles existentes de alfabetización debido a la gran complejidad ocupacional en la sociedad post-industrial; la acumulación de información y la dificultad para su procesamiento; la renovación de información que requiere ese procesamiento; los cambios en los textos, su lectura cada vez más difícil y el mayor nivel de complejidad de los mismos.

Mientras aumentan las dificultades, se comprueban grandes falencias en la comprensión de los textos escritos, aún entre los jóvenes que han cursado el nivel medio. En nuestro país, dos investigaciones dirigidas por la Dra. Kovacci demostraron que los alumnos que ingresan a la carrera de Letras en la UBA muestran grandes falencias en la producción de textos escritos y en la comprensión de la lectura. Ante esto se propician cambios en los alcances de la alfabetización y sus equivalencias escolares.

Una nota del Suplemento Educación de Clarín (del 3 de agosto de 2003- Página 4) se expresa que en primer año es cuando se produce el mayor porcentaje de deserción universitaria. Pero que sigue a lo largo de toda la carrera. En ese mismo artículo se señala que esto ocurre, según un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación de la Nación por varias causas, entre ellas, por dificultades en la comprensión y producción de textos.

Frente a la magnitud de las dificultades observadas, se han intentado diversas alternativas que apuntan a ocuparse de la cuestión. En algunas universidades argentinas ya tiene una cierta tradición la incorporación de cursos o talleres iniciales de lectura y escritura en primer año dentro del o paralelo al curriculum de las carreras. Otra iniciativa, más reciente, es la articulación entre colegios secundarios y universidades, que ha sido adoptada por un conjunto de universidades del país.

Dichas dificultades reconocidas en los estudiantes tiene que ver con problemas para comprender, esto no se debe a que carecen de una habilidad o

técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio y de las cuales no se poseen conocimiento. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos. Sin embargo, a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y normas de comportamiento de las comunidades académicas se exigen pero no se enseñan. Lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes es el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del conocimiento contenido en los textos que se les da para leer.

Por lo tanto para evitar el abandono de buena parte de los aspirantes y para ayudar a desarrollar el pensamiento de quienes permanecen, es indispensable que los profesores de todas las materias compartan una responsabilidad: enseñar los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido. Pero también, para que los profesores logren sostener esta propuesta, es imprescindible que las instituciones se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan.

Las dificultades de los estudiantes universitarios para entender lo que leen, según Carlino, se deben a que se enfrentan por primera vez con textos que no están dirigidos a ellos sino a los académicos. O bien, si están dirigidos a ellos, no desarrollan todo lo que contienen. Estos textos dan por supuestos muchos saberes que los alumnos no tienen: por ejemplo, hacen referencia a las posturas de otros autores sin explicarlas, se leen textos en los que su autor polemiza con otros, etc. Pero, para la autora, las barreras para entender no provienen sólo de los textos. Las dificultades también se originan en qué esperan los docentes que los alumnos hagan cuando se encuentran frente a la bibliografía. Estas expectativas no están explicitadas, constituyen más bien exigencias que se dan por sabidas. Los alumnos son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un específico modelo de lector, que no tienen internalizado todavía los estudiantes. Es decir, los

profesores de las ciencias sociales y las humanidades suelen dar por supuesto que los estudiantes, al leer, saben cómo analizar lo leído: identificando la postura del autor del texto, reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados, infiriendo implicaciones de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector, etc. Incluso muchas veces los propios profesores no son conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cognitivas y por ello piden a los alumnos analizar lo que leen pero sin darles precisiones sobre cómo hacerlo.

En este sentido es que se considera necesaria la alfabetización académica.

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Por lo tanto alfabetizar no significa transmitir un saber elemental, separado del contenido de las materias, transferible a cualquier asignatura. Implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas. Porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional / académico y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos estudiantes deben conocer.

Este concepto pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos.

La alfabetización académica no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Por lo tanto el aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito no es un proceso concluido al ingresar a la educación superior,

la adquisición de la escritura y la lectura no se completan en ningún momento y esto es debido a que la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

En la actualidad se ha comenzado a hablar de las alfabetizaciones ya que, existen distintas culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es sólo una de ellas.

Por cultura académica se entiende toda una cultura compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias y que presenta el problema de no ser homogénea, es decir, la especialización de cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro.

La cultura académica en un ámbito dado está configurada por las representaciones y las prácticas institucionales que con cierta continuidad temporal se vienen llevando a cabo en su seno: aquellos saberes y haceres propios de una determinada comunidad académica con sus características. Como toda cultura, ésta encierra pautas específicas: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados.

Dentro de la cultura académica, la comprensión y la producción de textos se entienden como intrínsecamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos. Los conocimientos académicos se traducen en textos. Esto implica un ejercicio de interpretación de los textos y de las formas de circulación del conocimiento propios de cada comunidad disciplinar. Estar alfabetizados en las prácticas discursivas es la condición necesaria para participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos.

Siguiendo a Carlino es necesario tener en cuenta que nadie aprende por recepción pasiva: para apropiarse de un saber colectivo, los alumnos han de transformarlo. Los docentes tienen que prever esta acción cognitiva del sujeto y propiciarla.

Este principio es sustentado por todas las corrientes constructivistas que postulan que los sujetos no son tablas rasas donde pueden grabarse conocimientos desde afuera, en cambio, para incorporar información nueva, han de operar sobre ella relacionándola con la vieja; tienen que “digerirla” para convertirla en algo propio.

Se entiende por aprendizaje la aprehensión de elementos externos: símbolos, representaciones concretas y/o abstractas que le sirven de estímulo para reestructurar, modificar, cambiar de alguna forma el caudal de experiencias y conocimientos adquiridos. Esto implica una interacción recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Siguiendo a Vygotsky, es considerado como un proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, pero inseparable de la situación en la que se produce.

Aprender es manipular la información, no sólo memorizarla y el lenguaje es el instrumento que permite al alumno manejar, dar significado y transformar el conocimiento. De manera que, la enseñanza y el aprendizaje en las aulas universitarias deben partir necesariamente de un replanteamiento de la forma en que los profesores conciben la lectura y la escritura como herramientas fundamentales de comunicación, adquisición y producción de conocimiento, estudio, expresión y organización del pensamiento, y recreación. Los profesores además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, deben contemplar acciones tendientes a desarrollar “estrategias de comunicación” en los estudiantes y promover actitudes para que ellos puedan continuar aprendiendo por su cuenta toda la vida.

Desde el punto de vista epistemológico se manejan elementos de la teoría cognitiva del aprendizaje, en especial los aportes del aprendizaje significativo de Ausubel et al. (1976) y la teoría sociocultural de Vygotsky (1957). El enfoque cognitivo busca comprender cómo se procesa y se estructura en la memoria la información que se recibe. Este enfoque ha cambiado la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje considerando el aprendizaje un proceso activo que ocurre en el aprendiz y que puede ser influenciado por él. El aprendizaje depende del tipo de información que el docente presenta y de cómo el estudiante la procesa.

La lectura y la escritura son procesos interactivos y dinámicos de construcción de significados que requieren la participación activa del lector-escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas y utilizar estrategias para procesar, organizar, integrar y producir información. Partiendo de esta premisa, las estrategias cognitivas se identifican como un conjunto de operaciones, procedimientos y actividades mentales relacionados con el tratamiento de la información académica que reciben los estudiantes: recogida, tratamiento, expresión e interpretación de la información.

Las estrategias cognitivas tienen por objeto influir en la forma cómo los individuos seleccionan, adquieren, retienen, organizan e integran nuevos conocimientos. En este sentido, involucran habilidades de representación (lectura, escritura, imágenes, lenguaje, dibujos), habilidades de selección (atención e integración), habilidades de autodirección (chequeo y revisión); además de una tarea orientadora. Las estrategias cognitivas pueden ser de dos tipos: 1) Las que utilizan los individuos libremente, de forma consciente e inconsciente, al realizar una tarea, que también se conocen como estrategias de aprendizaje y 2) Las que son inducidas mediante un sistema instruccional diseñado por el profesor para promover el aprendizaje denominadas estrategias de enseñanza o instruccionales. Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucrados en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares.

Según Ausubel et al. (1976), el aprendizaje significativo se produce cuando la persona que aprende relaciona los nuevos conocimientos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, con su propia estructura cognitiva. Los nuevos conocimientos pueden modificarse o complementar la estructura cognitiva. Por esto, el aprendizaje significativo se realiza de una manera gradual, es decir, cada experiencia de aprendizaje proporciona nuevos elementos de comprensión del contenido, y se manifiesta cuando una persona es capaz de expresar el nuevo conocimiento con sus propias palabras, de dar ejemplos y de responder a preguntas que implican su uso, bien sea en el mismo contexto o en otro. Por último, el aprendizaje significativo se puede desarrollar a través de diferentes tipos de actividades. Pueden ser actividades por descubrimiento o por exposición. Es deber del profesor: investigar, planear

y organizar las estrategias adecuadas a las necesidades particulares de los estudiantes y del área en la que se trabaja.

Partiendo de esta premisa, Solé (1991) y, Heller y Thorogood (1995) establecen una clasificación de estrategias cognitivas tomando en cuenta los tres momentos en que ocurre el proceso de comprensión de la lectura: antes, durante y después.

Además de las estrategias cognitivas, los lectores eficientes se caracterizan por usar *estrategias metacognitivas* que son las acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la efectividad del procesamiento de la información contenida en el texto. Esto es conocido como metacompreensión del texto; es decir, conciencia de los procesos que intervienen en su comprensión.

Referido a las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura y escritura es importante señalar que estos procesos se conciben como diferentes pero complementarios; cada uno con una identidad particular que debe ser considerada por alumnos y profesores comprometidos con la alfabetización académica.

Las estrategias metacognitivas tienen como propósito desarrollar en el individuo el uso de habilidades para conocer, regular y evaluar su propio proceso cognitivo. Las estrategias metacognitivas podrían agruparse en tres categorías:

- *Estrategias de planificación del proceso de comprender:* estas estrategias precisan de manera consciente el propósito y meta de la lectura. Determinan qué es lo que sabe el lector sobre el tema que lee, qué necesita saber y cuáles son las estrategias más apropiadas para procesar la información, para lo cual hay que considerar también, las particularidades del material y las características propias del lector.

- *Estrategias de regulación del proceso:* incluyen la supervisión permanente de la ejecución del proceso para verificar si se están utilizando las estrategias cognitivas apropiadas, determinar la presencia de problemas de comprensión, actuar para resolver apropiadamente tales problemas, y determinar cuándo se debe cambiar una estrategia por otra.

- *Estrategias para evaluar la ejecución del procesamiento de información:* son las estrategias que permiten determinar cuándo y cuánto se ha

comprendido. Determinan, también, la eficacia de las estrategias empleadas, tanto las cognitivas como las metacognitivas.

Dado que las estrategias son procedimientos cognitivos complejos que el alumno tiene que apropiarse en contextos escolares gracias a la mediación del docente, se hace necesario darle un espacio específico en el aula universitaria.

Existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza, como un proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

1. Proporcionar al alumno un puente entre sus conocimientos previos y el nuevo.

2. Ofrecer una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.

3. Traspasar de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.

4. Manifestar una intervención activa de parte del docente y del alumno.

5. Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre docentes/alumnos, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso.

De igual manera es necesario considerar que lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlas eficazmente según algún propósito determinado. De manera que, el uso de estrategias dependerá de los objetivos que se persiguen, los contenidos de aprendizaje, los materiales de instrucción, característicos de los alumnos (nivel de desarrollo, conocimientos previos, etc.) y prácticos de evaluación.

En cuanto al rol del docente debe favorecer la generación activa de relaciones entre el conocimiento, las experiencias y el material escrito. Los docentes deben convertirse en mediadores de estrategias cuando, en forma afectiva y activa, invitan al lector-escritor a reflexionar sobre lo leído o escrito, a buscar respuesta y explicación a sus preguntas; también invitan a formularse hipótesis y anticipar el significado de un mensaje. Todo esto, justifica la necesidad de un docente mediador, facilitador y guía del aprendizaje.

Se considera fundamental redescubrir el rol del docente como el de la persona que facilita el aprendizaje y no como el de la que enseña, enfatiza el proceso de aprendizaje en lugar de enseñanza, y supone el aprendizaje como

un proceso activo que se da más eficientemente cuando el alumno está motivado y participa de manera activa.

Las estrategias facilitadoras han sido como el conjunto de métodos, procedimientos, técnicas, recursos y evaluación que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigida, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y asignaturas; todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias facilitadoras deben estar en concordancia con las características, intereses, necesidades, expectativas y motivaciones del alumno, y al propio tiempo, responder a la simplificación del esfuerzo, a la eficacia y a la utilización de criterios de selección fundamentados en la naturaleza de la asignatura y en el logro de los objetivos.

La acción escolar es prácticamente inconcebible sin la escritura porque el quehacer académico se apoya significativamente en la lengua escrita. A través de materiales escritos no sólo se extrae y difunde el conocimiento, sino que además se demuestra la posesión del mismo mediante actividades lingüísticas que requieren de la escritura. Este hecho permite interpretar que el éxito académico de un estudiante está supeditado a su competencia en el manejo del lenguaje escrito.

Dada la naturaleza complementaria de la lectura y escritura es necesario lograr una integración entre estas dos modalidades del lenguaje en el proceso de alfabetización académica.

La comprensión y producción de textos son actividades presentes en la formación universitaria por considerarlas actividades fundamentales para adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento. Esto supone que los estudiantes están en capacidad de localizar, procesar, utilizar y transferir información bibliográfica; además de producir textos escritos tales como cartas, exámenes, resúmenes, informes, ensayos, monografías y tesis; y finalmente que todos los profesores son responsables del lenguaje y la comunicación.

En la actualidad los alumnos presentan poco dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos escritos; situación que retrasa el proceso de aprendizaje y disminuye la autonomía del individuo en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación. Según Torres (2003: 381) otros problemas generados por la dificultad en la

comprensión de la lectura y la composición de textos se resumen en: “reprobación de materias, poca participación e integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no crítica, ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación, alumnos sólo receptores”.

Es debido a estas falencias y dificultades elucidadas que se plantea la necesidad de la alfabetización académica en la enseñanza universitaria por parte de docentes inclusivos, es decir, aquellos que ofrecen categorías de análisis a los alumnos para que estos puedan interpretar los textos, enseñándoles a hacer con lo leído lo que realizan ellos mismos, como miembro de una comunidad disciplinar, desarrollando las ideas que en los textos están condensadas, explicando, haciendo referencia a la bibliografía, para que los estudiantes puedan ligar lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula. Para que los estudiantes puedan ingresar en la cultura académica, permanecer en ella y además contar con estrategias cognitivas que le permitan comprender, procesar información y producir conocimientos.

Capítulo III

DISEÑO Y APLICACION

III.1. RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto de estudio el curso de ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata del ciclo lectivo 2011.

El objetivo del trabajo es indagar, desde la perspectiva de los aspirantes, si la forma en que se desarrolla tal dispositivo satisface los objetivos planteados (favorecer y estimular el desarrollo de las habilidades que requieren quienes se incorporan a la Educación Superior).

Las variables son: Recursos Humanos – Material didáctico – Dominio de conocimientos específicos.

Para ello se utilizó un Cuestionario autoadministrado de tipo Escala Lickert con cinco opciones (Muy de acuerdo – De acuerdo – Ni de acuerdo ni en desacuerdo – En desacuerdo – Muy en desacuerdo). El mismo fue aplicado a una muestra 60 alumnos que conforman un 13,5 % de la población total de 442 alumnos.

Metodológicamente este trabajo de investigación se encuadraría en los tipos de “ estudio descriptivo ” desde la perspectiva de que refiere a la posible asociación que pudiese existir entre las variables implicadas sin que implique causalidad la relación a la que hemos hecho referencia.

Palabras clave:

Curso de ingreso – Recursos Humanos – Material didáctico – Dominio de conocimientos específicos.

III.2. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

Para el presente estudio se optó por desarrollar un modelo de Escala Lickert con posibilidad de cinco opciones de respuesta:

- Muy de acuerdo;
- De acuerdo;
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo;

- En desacuerdo;
- Muy en desacuerdo.

Para el diseño del instrumento aplicado hemos seleccionado las siguientes variables: Recursos Humanos, Material didáctico; Dominio de conocimientos específicos.

El criterio de selección de las variables se basó en que consideramos que se hallan entre las más significativas de la multiplicidad de aspectos involucrados (individuales y estructurales) en el marco de un curso de ingreso a nivel universitario. En consecuencia, se ubican como prioritarias a la hora de detectar el grado de satisfacción de los alumnos que participaron del mismo.

Una vez elegidas las variables, se definieron:

- **Recursos humanos:** Refiere tanto al perfil como a la labor del docente frente a clase. Entre otras, su implicación en cuánto a la atención y respuesta pertinente y adecuada a las consultas realizadas por los aspirantes; si ofreció medios de consultas alternativos a los encuentros semanales obligatorios en el aula (por ejemplo, derivación a tutorías); la claridad de sus explicaciones; y el desarrollo de los contenidos más importantes del programa.

- **Material didáctico:** Refiere a la selección de los materiales desde el punto de su vista de su pertinencia y desde la viabilidad de ser comprendidos (en lugar de ser retenidos a corto plazo) por los potenciales destinatarios; al interés que despertaron; a la novedad de los mismos en relación a los temas abordados en la escuela secundaria; al tiempo destinado para su lectura y resolución de las actividades de lectura y escritura académica que se asocian a cada uno de ellos tanto como a su potencialidad para allanar la brecha entre la instancia del ingreso y el primer año de la carrera.

- **Dominio de conocimientos específicos:** Refiere al afianzamiento y/o desarrollo de estrategias para la lectura y la escritura académica en pro de la adquisición de nuevos conocimientos; mejoras en el nivel de desempeño académico a lo largo del curso; familiarización con textos académicos de diferente densidad teórica; la maximización de transferencia de conocimientos previos que ya han capitalizado los aspirantes en su recorrido por el sistema

educativo; la inclusión dentro de estos conocimientos de los que atañen a la institución universitaria como objeto de estudio.

Ya definidas las variables, se procedió a seleccionar aquellos indicadores que mejor parecieran dar cuenta de las mismas. Para todas las variables fueron seleccionados aproximadamente 10 indicadores por variable. Fue necesario llevar a cabo un proceso de selección más específico, ya que la cantidad de indicadores dificultaban la aplicación del instrumento porque la encuesta (pre test) resultó ser muy extensa y requería un extenso tiempo de aplicación. En este sentido, se consideró que muchos de los indicadores incluidos inicialmente no sumaban información relevante asociado a que la extensión de la encuesta podría traer como consecuencia negativa una saturación del alumno y por lo tanto un menor grado de compromiso con la misma.

Este proceso de selección dejó por resultado un total de 4 ítems para la primer variable, 5 para la segunda y 6 para la tercera.

Los indicadores finalmente seleccionados fueron, para la variable:

• **Recursos humanos – Afirmativas**

1. El docente respondió de manera clara y comprensible las consultas realizadas.
2. El docente brindó canales alternativos de consulta (tutorías).
3. Los contenidos más importantes del curso fueron suficientemente desarrollados.
4. Las explicaciones brindadas por el docente fueron hechas de manera clara y comprensible.

• **Material didáctico – Afirmativas**

1. Los temas abordados en cada encuentro me resultaron interesantes.

2. Los lapsos estimados para la lectura del material bibliográfico me resultaron adecuados.
3. El contenido de los materiales me resultó claro y comprensible.
4. La bibliografía y/o material de trabajo fue pertinente y de utilidad para comprender los temas del curso.
5. El material de lectura me resultó muy novedoso.

• **Dominio de conocimientos específicos – Afirmativas**

1. Adquirí y/o desarrollé nuevas estrategias que me permitieron lograr una mejor lectura comprensiva.
2. Considero que adquirí conocimientos que no habría adquirido de no asistir al curso de apoyo al ingreso.
3. Logré que el nivel de desempeño académico fuese mejorando durante el transcurso del curso.
4. La asistencia a las clases me permitió familiarizarme con los textos académicos y con la institución universitaria.
5. Los conocimientos adquiridos en la enseñanza media fueron útiles para mi desempeño en el curso.
6. Adquirí habilidades que mejoraron mi desempeño en la producción de textos académicos.

El diseño así presentado del instrumento nos permitiría poder hacer un análisis del grado de satisfacción de los alumnos, debido a que la escala Lickert utilizada nos reflejaría el grado de acuerdo o no con los ítems planteados. Sin embargo, creímos que sería más adecuado, específico, y representativo plantear en sentido inverso los indicadores de las variables ya que nos brindaría la posibilidad de poder contrastar ambos tipos de respuesta a una misma variable, como así también poder comparar los resultados de las variables en ambos sentidos.

Las contradicciones dentro de los mismos ítems de una variable planteada en ambos sentidos quedarían a la vista con este método, lo cual nos permite hacer un análisis en cuanto a la falta de compromiso en la realización de la

encuesta, una falta de comprensión de la consigna, o tal vez un posicionamiento indefinido respecto de la variable.

Los indicadores seleccionados para las mismas variables en sentido negativo fueron los siguientes:

• **Recursos humanos – Negativas**

1. Las explicaciones del docente no eran del todo claras ni comprensibles.
2. Algunas de las consultas realizadas no fueron contestadas adecuadamente por el docente.
3. El único medio de consulta ofrecido por el docente fue el de los encuentros semanales obligatorios.
4. Los contenidos más importantes del curso no fueron suficientemente desarrollados.

• **Material didáctico – Negativas**

1. Tuve grandes dificultades para comprender el contenido de los materiales del curso.
2. El material y/o bibliografía no contribuyeron a una mejor comprensión de los temas del curso.
3. Los temas y el modo de abordarlos fueron muy similares a los abordados en mis estudios secundarios.
4. El material de lectura me pareció poco interesante.
5. El tiempo destinado para la lectura y comprensión de los textos me resultó escaso.

• **Dominio de conocimientos específicos – Negativas**

1. La asistencia a las clases no me sirvió para familiarizarme con los textos académicos ni con la institución universitaria.
2. Mis estudios previos no contribuyeron a mi desempeño en el curso.
3. No desarrollé ninguna habilidad que mejorara mi elaboración de textos académicos.
4. Mi nivel de desempeño académico no mejoró a lo largo del curso
5. Los conocimientos que adquirí en el curso podría haberlos adquirido preparándome libre.
6. Las estrategias brindadas por el curso no facilitaron la comprensión de textos académicos.

Una vez diseñado el instrumento, se seleccionó la población a la que se le aplicaría: “Los alumnos que se encuentran realizando el curso de ingreso a la carrera de Licenciatura en Psicología durante el año 2010, en la Universidad Nacional de Mar del Plata”

Debido al tamaño de la población, debimos seleccionar una muestra que resultase representativa de la misma.

Se trabajó con una muestra al azar de 60 sujetos que estaban realizando el curso de alfabetización académica.

El número de sujetos seleccionados representa el 13.7% de la población total.

Los sujetos se seleccionaron tanto de las comisiones de viernes como de sábado (matutino y vespertino). Participaban en comisiones que tenían a cargo distintas tipologías de profesores: Prof. de lengua y Psicólogos todos especializados en alfabetización académica. Se trabajó con aspirantes de ambos sexos y la media de edad es de entre 17 y 18 años. La encuesta se administró luego de que habían rendido el examen de ingreso.

A continuación presentamos como quedó definitivamente diseñado el instrumento.

Facultad de Psicología. Curso de Ingreso ciclo lectivo 2011

Lea atentamente las siguientes afirmaciones y marque con una cruz la opción que considere más adecuada según su grado de acuerdo o desacuerdo:

**1- Muy de acuerdo 2- De acuerdo 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4- En desacuerdo 5- Muy en desacuerdo**

					5
	1	2	3	4	

1. El docente respondió de manera clara y comprensible las consultas realizadas.
2. La asistencia a las clases no me sirvió para familiarizarme con los textos académicos ni con la institución universitaria.
3. Adquirí y/o desarrollé nuevas estrategias que me permitieron lograr una mejor lectura comprensiva.
4. El docente brindo canales alternativos de consulta (tutorías).
5. Las explicaciones del docente no eran del todo claras ni comprensibles.
6. Los temas abordados en cada encuentro me resultaron interesantes.
7. Considero que adquirí conocimientos que no habría adquirido de no asistir al curso de apoyo al ingreso.
8. Los contenidos más importantes del curso fueron suficientemente desarrollados.
9. Algunas de las consultas realizadas no fueron contestadas adecuadamente por el docente.
10. Tuve grandes dificultades para comprender el contenido de los materiales del curso.
11. Mis estudios previos no contribuyeron a mi desempeño en el curso.
12. Logré que el nivel de desempeño académico fuese mejorando durante el transcurso del curso.
13. El único medio de consulta ofrecido por el docente fue el de los encuentros semanales obligatorios.
14. No desarrollé ninguna habilidad que mejorara mi elaboración de textos académicos.
15. Los lapsos estimados para la lectura del material bibliográfico me resultaron adecuados.
16. El contenido de los materiales me resultó claro y comprensible.
17. La asistencia a las clases me permitió familiarizarme con los textos académicos y con la institución universitaria.
18. Mi nivel de desempeño académico no mejoró a lo largo del curso

<p>19. El material y/o bibliografía no contribuyeron a una mejor comprensión de los temas del curso.</p> <p>20. Los conocimientos adquiridos en la enseñanza media fueron útiles para mi desempeño en el curso.</p> <p>21. La bibliografía y/o material de trabajo fue pertinente y de utilidad para comprender los temas del curso.</p> <p>22. Los temas y el modo de abordarlos fueron muy similares a los abordados en mis estudios secundarios.</p> <p>23. Los conocimientos que adquirí en el curso podría haberlos adquirido preparándome libre.</p> <p>24. El material de lectura me resultó muy novedoso.</p> <p>25. Adquirí habilidades que mejoraron mi desempeño en la producción de textos académicos.</p> <p>26. El material de lectura me pareció poco interesante.</p> <p>27. Las explicaciones brindadas por el docente fueron hechas de manera clara y comprensible.</p> <p>28. El tiempo destinado para la lectura y comprensión de los textos me resultó escaso.</p> <p>29. Las estrategias brindadas por el curso no facilitaron la comprensión de textos académicos.</p> <p>30. Los contenidos más importantes del curso no fueron suficientemente desarrollados.</p>					
--	--	--	--	--	--

Capítulo IV

ANALISIS

IV.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS

Variables:

- Recursos humanos;
- Material didáctico;
- Dominio de conocimientos específicos.

Puntajes Brutos:

Variables en sentido positivo					
Variables	Puntajes				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	NA/ ND	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Recursos humanos	133	87	17	2	0
Material didáctico	77	136	68	25	4
Dominio de conocimientos específicos	125	158	52	17	8

Cuadro 1

Variables en sentido negativo					
Variables	Puntajes				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	NA/ ND	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Recursos humanos	5	12	21	82	120
Material didáctico	5	34	62	114	85
Dominio de conocimientos específicos	13	18	40	145	144

Cuadro 2

Variables en sentido positivo:

- Recursos humanos

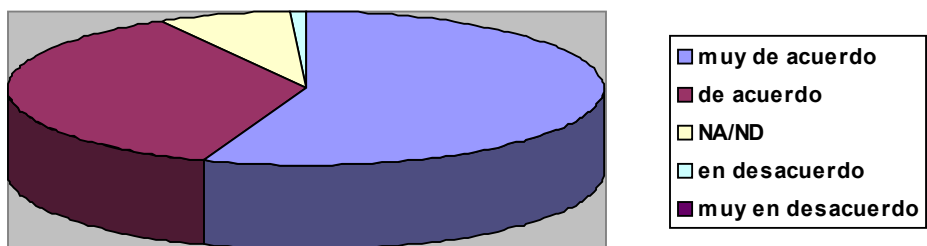


Gráfico 1

- Material didáctico

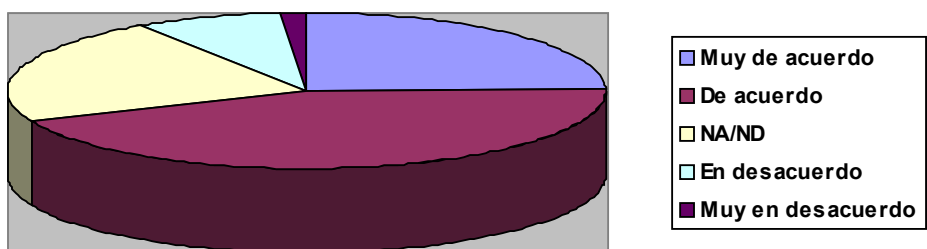


Gráfico 2

- Dominio de conocimientos específicos

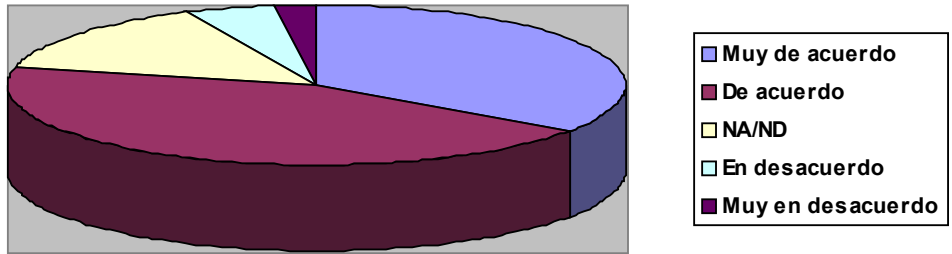


Gráfico 3

Variables en sentido negativo:

- Recursos humanos

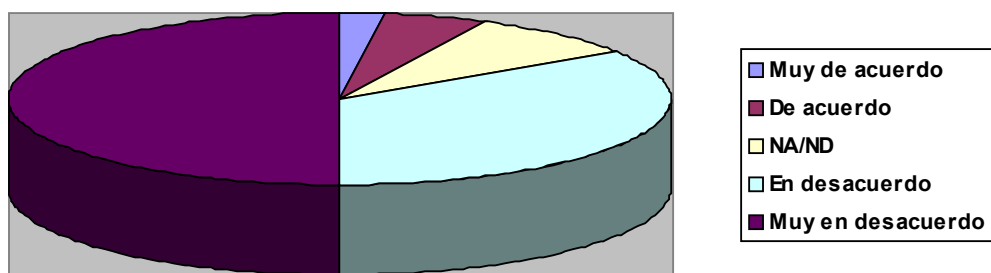


Gráfico 4

- Material didáctico

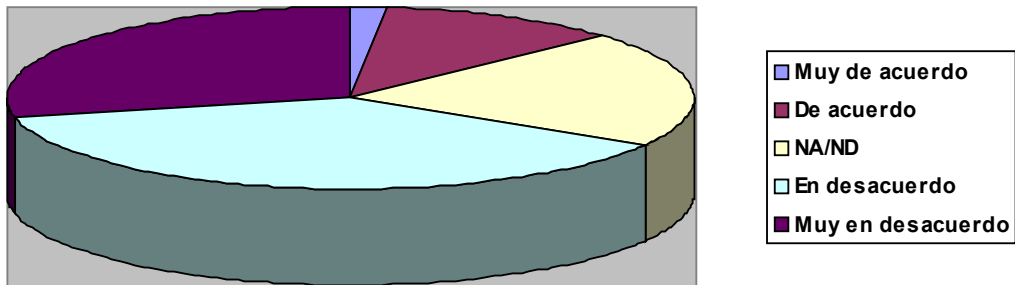


Gráfico 5

- Dominio de conocimientos específicos

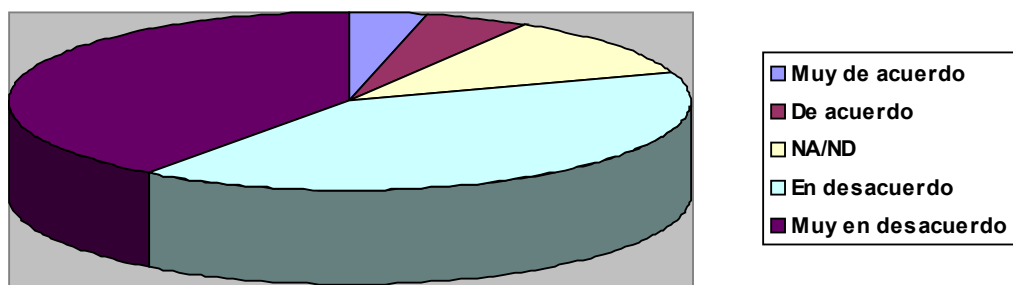


Gráfico 6

Puntajes derivados:

Puntaje en sentido positivo

	Muy de acuerdo	De acuerdo	NA/ND	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Recursos humanos	399	174	17	-4	-3
Material didáctico	231	272	68	-50	-12
Dominio de conocimientos específicos	375	316	52	-34	-24

Cuadro 3

Puntajes en sentido negativo

	Muy de acuerdo	De acuerdo	NA/ND	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Recursos humanos	-15	-24	21	164	360
Material didáctico	-15	-68	62	228	255
Dominio de conocimientos específicos	-39	-36	40	290	432

Cuadro 4

Puntajes derivados de las variables planteadas en sentido positivo:

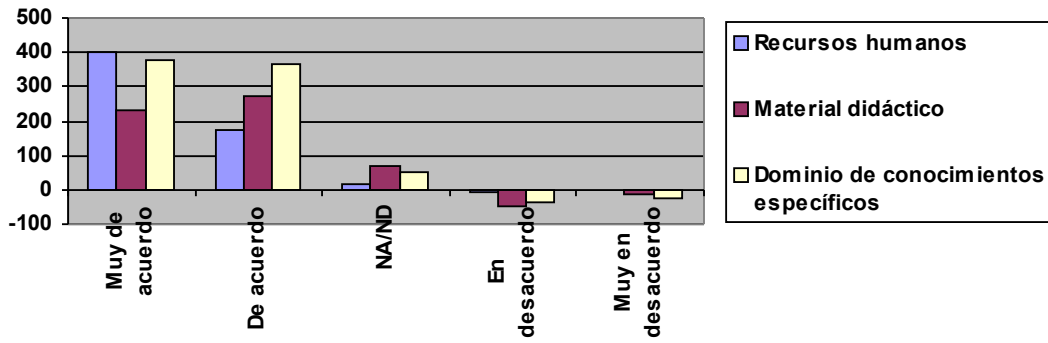


Gráfico 7

Puntajes derivados de las variables planteadas en sentido negativo:

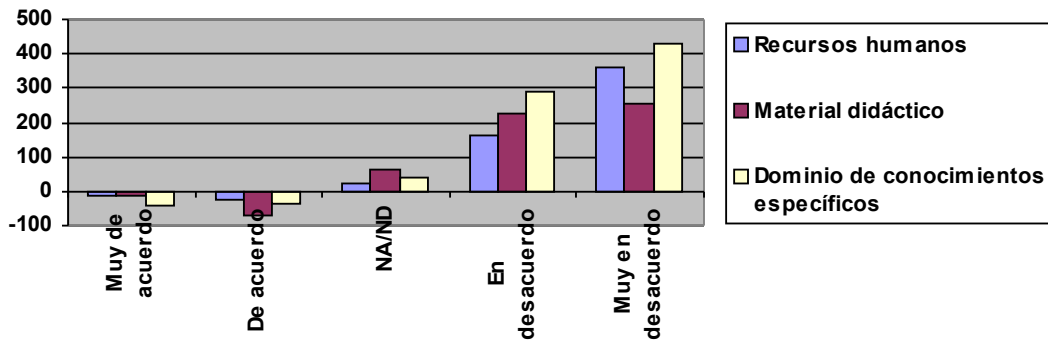


Gráfico 8

Porcentajes:

Variables en sentido positivo					
Variables	Porcentajes				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	NA/ ND	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

Recursos humanos	55,41 %	36,25 %	7,08 %	0,83 %	0 %
Material didáctico	25,66 %	45,33 %	22,66 %	8,33 %	1,33 %
Dominio de conocimientos específicos	34,72 %	43,88 %	14,44 %	4,72 %	2,22 %

Cuadro 5

	Variables en sentido negativo				
Variables	Porcentajes				
	Muy de acuerdo	De acuerdo	NA/ ND	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Recursos humanos	2,08 %	5 %	8,75 %	34,16 %	50 %
Material didáctico	1,66 %	11,33 %	20,66 %	38 %	28,33 %
Dominio de conocimientos específicos	3,61 %	5 %	11,11 %	40,27 %	40 %

Cuadro 6

Análisis combinado:

Cuadro 7

	Muy de acuerdo	De acuerdo	NA/ND	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Recursos humanos	759	338	38	-28	-18
Material didáctico	486	500	130	-118	-27
Dominio de conocimientos específicos	707	606	92	-70	-63

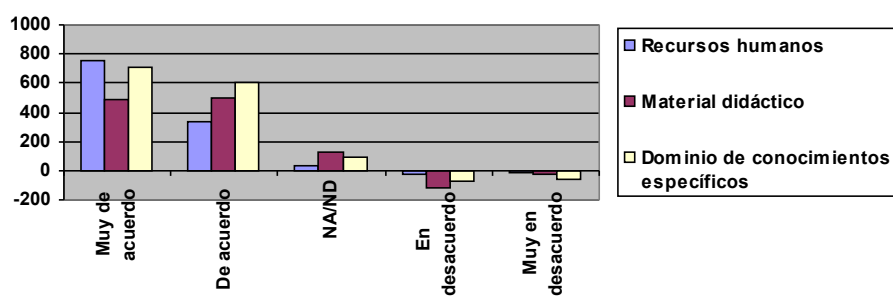


Gráfico 9

IV.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

En vista de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios autoadministrados aplicados a un 13,7% de los alumnos ingresantes a la carrera de Psicología que asisten al curso de ingreso durante el año 2010, realizamos el siguiente análisis.

Reiteramos que para el análisis tomamos en cuenta tres variables principales: **Recursos humanos: Material didáctico: Dominio de conocimientos específicos:** Las variables se plantearon a partir de enunciados formulados en sentido afirmativo y enunciados planteados en sentido negativo, con las siguientes posibilidades de respuesta: Muy de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo.

Para homologar los puntajes y obtener un resultado equivalente se otorgaron para las variables planteadas en sentido positivo los siguientes valores:

- (+3) para las respuestas “Muy de acuerdo”
- (+2) para las respuestas “en acuerdo”
- (+1) para aquellas respuestas que no tienden ni al acuerdo ni al desacuerdo;

Y los puntajes negativos

- (-2) para las respuestas “En desacuerdo”
- (-3) para las respuestas “Muy en desacuerdo”.

Esta asignación de puntajes fue invertida para las variables negativas asignando valores negativos al acuerdo y positivos al desacuerdo.

- (-3) para las respuestas “Muy de acuerdo”
- (-2) para las respuestas “en acuerdo”

Y los puntajes positivos

- (+1) para aquellas respuestas que no tienden ni al acuerdo ni al desacuerdo;
- (+2) para las respuestas “En desacuerdo”
- (+3) para las respuestas “Muy en desacuerdo”.

-

Basados en los resultados pudimos obtener fortalezas y debilidades en lo que al curso de ingreso respecta.

En relación a la variable:

- **Recursos humanos**, referida principalmente al papel desempeñado por los docentes, se encuentra que los puntajes positivos de la variable afirmativa son coincidentes con los puntajes de las respuestas en desacuerdo con la variable en sentido negativo.

Para la variable planteada en sentido positivo el porcentaje total para las respuestas que manifiestan estar de acuerdo con la variable es del 91.66% (55.41% “Muy de acuerdo”, y 36.25% “de acuerdo”). El porcentaje para el valor de la variable “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” es de 7.08%. Planteada en sentido negativo el valor adquirió una suma de 84.16 % “en desacuerdo” (34.16% en desacuerdo y 50% “Muy en desacuerdo”); el puntaje para el valor neutro es de 8.75%

Esto nos da una pauta de que el mayor porcentaje de los alumnos a los que se les aplicó la encuesta están muy conformes y de acuerdo con la manera en que los docentes llevaron a cabo su labor. Incluso observamos que el mayor porcentaje se encuentra dado en las respuestas que mayor puntaje de acuerdo tienen en relación a la variable, 91.66% de los alumnos respondieron estar de acuerdo contra 0.83% que plantearon su desacuerdo respecto de la variable planteada en sentido positivo. Esta misma tendencia se observa en la variable planteada negativamente.

Estos resultados se encuentran plasmados en los cuadros 5 y 6 y graficados en el Gráfico 9.

Así también se observa que los aspirantes que no estarían ni de acuerdo ni en desacuerdo con las implicancias de esta variable superan a la cantidad de alumnos en disconformidad con lo planteado.

Como ya hemos mencionado anteriormente el porcentaje de los alumnos que no están de acuerdo ni en desacuerdo en la variable es de 7.08% (V+) y 8.75% (V-) y el porcentaje de los alumnos en disconformidad es de 0.83% (V+) y 7.08 (V-).

A partir de estos datos podemos interpretar que el porcentaje de opinión no formada en relación a la variable y la opinión en acuerdo con esta, es significativamente mayor al porcentaje de respuestas en desacuerdo; lo que nos da la pauta del alto grado de satisfacción respecto de la variable. Si dejamos fuera del análisis los porcentajes de la opinión no formada, vemos que la suma de respuestas en conformidad es de 91.66% y la suma en disconformidad es de 0.83%.

Para variable en sentido negativo, el porcentaje en disconformidad es de 84.16% y de 7.08% en conformidad con lo planteado.

Si bien los puntajes a los que hemos arribado a partir de las encuestas nos arrojan datos específicamente acerca del grado de satisfacción percibido por alumnos, (en este caso acerca de los recursos humanos); creemos que este grado de satisfacción también nos permite inferir una cierta valoración del trabajo desempeñado por los docentes, de su predisposición de su flexibilidad, de capacidad explicativa y de escucha.

De esto se desprende, que el docente ha tenido la capacidad de generar empatía con sus alumnos, porque creemos que de no haber empatía, sería difícil que el mayor de los porcentajes manifieste su grado de satisfacción y acuerdo respecto de la variable.

En lo que al **material didáctico** respecta se muestra la misma tendencia que la variable anterior. Los mayores puntajes están dados por respuestas de conformidad con los contenidos, claridad, e interés de los materiales, su disponibilidad y la novedad que presentan.

La sumatoria del porcentaje para el acuerdo es de 70.99% (25.66% “Muy de acuerdo” y 45.33% “de acuerdo”).

En cuanto a la variable planteada negativamente el porcentaje en desacuerdo con la variable es de 66.33% (38% “En desacuerdo” y 28.33% “Muy en desacuerdo”).

El 22.66% no están de acuerdo ni en desacuerdo con la variable planteada en sentido positivo, y el puntaje en desacuerdo con esta variable es de 9.66%.

El porcentaje de respuesta neutro para la (V-) es de 20.66%, y de 12.99% para el acuerdo respecto de esta variable.

Todos estos valores se encuentran expresados en los cuadros 5 y 6, y en el gráfico 9.

El porcentaje de respuestas ni de acuerdo ni en desacuerdo es muy similar para la variable planteada en los dos sentidos: oscila en un valor de entre 20% y 23% del total de las respuestas. Asimismo, este porcentaje es superior a los valores en desacuerdo con la variable positivamente planteada, como a los valores en acuerdo con la variable negativamente planteada.

En sentido positivo se encuentra la siguiente relación: 70.99% del total de respuestas en acuerdo, y 9.66% en disconformidad.

Para el planteamiento negativo de la variable los porcentajes fueron de 66.33% en desacuerdo y de 12.99% en acuerdo.

En resumen, la tendencia para esta variable, es la misma que para la variable anterior. Los resultados demuestran que del total de los alumnos encuestados el mayor porcentaje de ellos están conformes con lo que plantea.

En cuanto a la tercera variable: **Dominio de conocimientos específicos**, también los mayores porcentajes se encuentran en el grado de acuerdo con lo planteado por la misma.

En sentido positivo la variable presentó los siguientes porcentajes:

Sumatoria en acuerdo: 78.62%, (con un 34.72% “Muy de acuerdo” y 43.88% “de acuerdo”)

Porcentaje de respuesta neutra: 14.44%

Sumatoria en desacuerdo: 6.94% (con 4.72% “en desacuerdo” y 2.22% “Muy en desacuerdo”).

En sentido negativo la variable presentó los siguientes porcentajes:

Sumatoria en acuerdo: 8.61%, (con un 3.61% “Muy de acuerdo” y 5% “de acuerdo”)

Porcentaje de respuesta neutra: 11.11%

Sumatoria en desacuerdo: 80.27% (con 40.27% “en desacuerdo” y 40% “Muy en desacuerdo”).

Todos estos puntajes se presentan en el gráfico 9; cuadros 5 y 6.

Nuevamente notamos que el porcentaje de respuesta neutra sigue siendo superior a los porcentajes que darían cuenta de cierto grado de disconformidad

respecto de la variable, y a la vez hay una marcada distancia entre los porcentajes que reflejan conformidad/disconformidad respecto del dominio de conocimientos específicos que permite el curso.

Una vez más, los resultados de respuestas a esta variable nos da la pauta de que los alumnos al momento de la encuesta se encontraban conformes con lo que la misma plantea: desarrollo de estrategias para la lectoescritura académica; adquisición de nuevos conocimientos; mejoras en el nivel de desempeño académico a lo largo del curso; familiarización de los textos académicos y con la institución; utilidad de conocimientos previos.

Si nos abocamos ahora al análisis comparativo de las tres variables éste refleja que, si las tomamos como referencia para determinar en general el grado de satisfacción respecto del curso de ingreso que los aspirantes a la carrera de psicología están llevando a cabo en el presente año, nos permitimos afirmar a partir del total de respuestas que se han dado, que la tendencia observada es la de estar conformes con lo planteado por el curso. Esto nos da la pauta de que los aspirantes están satisfechos con la manera en la que se lleva a cabo, con su utilidad, con su aporte, los beneficios que brinda, con la labor docente, con su disponibilidad, con el desarrollo de los contenidos mas importantes del programa, el interés que despertaron los materiales; la novedad de los mismos; la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos y la utilidad de conocimientos previos.

Por esto, nos atrevemos a afirmar que el grado de satisfacción respecto del curso es elevado.

Esto no quiere significar que no presente ciertas debilidades, y que no se puedan proponer mejoras a tener en cuenta a futuro.

Si bien los resultados en general son positivos, el total de las personas que respondieron no estar de acuerdo ni en desacuerdo con ciertas cuestiones nos deja la incertidumbre de que, si bien la persona puede o no haber comprendido lo planteado por el ítem, así también puede ser que algunos aspectos del curso, en cuanto al “Material didáctico” principalmente, no hayan quedado claros, o no se haya dado lugar al aspirante de que tome una posición determinada respecto de algunos conceptos.

Y mencionamos esta única variable como principal ya que es donde mayor preponderancia a este tipo de respuesta hubo en relación a la variable “Recursos humanos” y “Dominio de conocimientos específicos”.

Apreciamos para las tres variables planteadas positivamente, que no hay una diferencia de porcentajes demasiado marcada para las variables “Material Didáctico” y “Dominio de conocimientos específicos”, pero si la hay, respecto de estas dos variables en relación a “Recursos Humanos”.

Las variables planteadas en sentido opuesto no presentan la misma tendencia para las respuestas que dan cuenta del desacuerdo respecto de las mismas: “Recursos Humanos” y “Dominio de conocimientos específicos” prácticamente no presentan diferencias de porcentajes, pero si respecto de “Material Didáctico”.

Queremos aclarar que a lo largo de todo el análisis presentado, se hizo mayor hincapié en las respuestas de acuerdo (Muy de acuerdo, y De acuerdo) con las diferentes variables planteadas positivamente; y en las respuestas en desacuerdo (Muy en desacuerdo, y En Desacuerdo) con las variables negativamente planteadas porque es allí donde se dan los porcentajes mas altos, y son por lo tanto las respuestas mas representativas del grado de satisfacción respecto de las variables, y por lo tanto del curso en general.

Capítulo V

CONCLUSION

CONCLUSION

Lo que presentaremos a continuación está basado exclusivamente en los resultados arrojados por las encuestas administradas a los aspirantes.

Consideramos, de este modo, que los resultados pueden haber estado sesgados por distintas variables, a saber: falta de comprensión de la consigna, falta de comprensión de ítems; respuestas al azar; falta de motivación y compromiso, entre otras.

Ante todo podemos afirmar que la hipótesis planteada al inicio de esta investigación ha sido corroborada por los datos obtenidos en el trabajo. Como se mencionó anteriormente pudimos comprobar que el curso de ingreso dictado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata satisface las expectativas de los aspirantes tanto en lo que hace a los recursos humanos como a los materiales.

A modo de conclusión, y basados en los datos ya mencionados, podemos establecer que, de mayor a menor grado de satisfacción, las variables quedarían planteadas en el siguiente orden:

- “Recursos Humanos”
- “Dominio de conocimientos específicos”
- “Material didáctico”

Parecería que la atribución de “ los puntos débiles ” en cuanto al curso en general no está dado por el desempeño docente ni por el dominio de conocimientos específicos, sino más bien con lo que al material didáctico respecta.

Entendemos que esta situación podría estar asociada al abismo existente entre el grado de exigencia, de preparación, de complejidad del material, y demás, propuestos por los colegios secundarios y la universidad. Esto implica una cuestión aún mas amplia y es aquella que se refiere al afrontamiento de nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio y

de las cuales no se poseen conocimiento. Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos.

Dado que entendemos al aprendizaje como el resultado de un proceso de interacción entre un sujeto que aprende (alumno), un sujeto que enseña (docente) y un contenido (material), otorgamos al alumno un papel activo en este proceso en el cual se ponen en juego también sus propias motivaciones, su voluntad y su esfuerzo personal.

Este pasaje del “colegio secundario a la Universidad” implica un cambio de ámbito institucional que plantea una dinámica distinta y que el alumno deberá reconocer y adaptarse a ella.

En base a esto, creemos que los bajos porcentajes obtenidos en la variable “material didáctico” podrían deberse a que al ingresar a los estudios superiores, los alumnos se ven enfrentados a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio y de las cuales no se poseen conocimiento.

Por lo tanto es indispensable que los profesores de todas las materias compartan una responsabilidad: enseñar los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y hacer lugar en las clases a la lectura compartida. Pero también, para que los profesores logren sostener esta propuesta, es imprescindible que las instituciones se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan.

Por este motivo consideramos indispensable que se siga manteniendo este dispositivo a la manera en la que se viene dando con el apoyo de la institución y los docentes para poder brindar a los aspirantes herramientas que les permitan poder acceder a la comprensión de los textos más fácilmente y que puedan adaptarse al ritmo universitario con todo lo que ello implica, haciendo más ameno el tiempo de adaptación para poder coadyuvar a bajar el índice de la deserción y/o el bajo rendimiento durante la carrera.

En este contexto, y asumiendo que los colegios responden a programas propuestos por el Ministerio de Educación y que deben cumplir con materias y

contenidos obligatorios, creemos que sería muy positivo que se pudiera brindar algún tipo de apoyo, por ejemplo, a través de talleres de lectoescritura, análisis, vocabulario, redacción, entre otras cuestiones, en los colegios secundarios a modo de preparación para el alumno que está próximo a egresar de ese nivel educativo.

Nuestra propuesta no tiene por objetivo reemplazar los cursos de ingresos dictados por las facultades, y en especial al que nos estamos abocando, sino contribuir a ellos para que el alumno al momento de comenzar el curso de ingreso se encuentre mejor preparado y este pueda tal vez desarrollar contenidos más profundos, y específicos de la carrera.

Dado que el pasaje del ámbito secundario al universitario implica entre otras cuestiones distintos niveles de exigencia, distintos grados de autonomía y diferentes ejercicios de control sobre el alumno; consideramos conveniente la concientización de los ingresantes respecto a estos cambios para contribuir de manera positiva al proceso de adaptación al que se enfrenta.

BIBLIOGRAFIA BASICA DE REFERENCIA:

- Braslavsky, Berta (2004): “¿Qué se entiende por alfabetización?”. Revista: Lectura y Vida. Revista Latino Americana de lectura. Año: 24, junio, año: 2003.
- Caldera Reina, Bermudez Alexis (2007): “Alfabetización Académica: Comprensión y producción de textos”. Revista Educere. Editor: Saber Ula.
- Carlino, Paula (2004): “Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. Revista Educere. Editor: Saber Ula. 7 de julio 2004. Año: 006, n°: 020.
- Carlino, Paula (2005): “Escribir, leer y aprender en la Universidad”, Buenos Aires. Fondo de cultura ecano.
- Massone, A. & Gonzalez, G. Alfabetización Académica: Implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en La Educación Superior Revista Iberoamericana de Educación N° 46/3 <http://www.rieoei.org>.2008.
- Morales, Oscar Alberto y Espinoza, Norelkys (2007): “El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios”. Revista Educere. Editor: Saber Ula. 31 de julio 2007.
- Neto, Octavio Cruz (2003): “Investigación social, teoría, método y creatividad”. Cap: III. Buenos Aires. Lugar editorial.
- Vazquez, Alicia (2005): “¿Alfabetización en al Universidad?”. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año: 1. N°: 1. Octubre 2005. Ed: Universidad Nacional de Río Cuarto.

ANEXO