



La lectura y la escritura académica en la formación de médicos veterinarios: su relevancia como práctica pedagógica desde las asignaturas en Medicina Veterinaria.

Trabajo Integrador Final de la Especialización
en Docencia Universitaria.

Sede Alto Valle-Valle Medio

Autora: Maria Luz Davico

Directora: Dra. Cecilia Ferrarino

Fecha: 14 de febrero de 2023

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	2
2.	OBJETIVOS	3
2.1	Objetivo general	3
2.2	Objetivos específicos	3
3	METODOLOGÍA	4
4	SOBRE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	5
4.1	ESTADO DEL ARTE	5
4.2	MARCO TEÓRICO	10
4.3	INCLUSIÓN Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	13
4.4	LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DESDE LAS ASIGNATURAS EN LA CARRERA	18
5	CONCLUSIONES	25
6	REFERENCIAS	28

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

A lo largo de nuestra formación dentro de la Especialización en Docencia Universitaria hemos advertido que nuestro sistema de educación superior ha atravesado, y continúa haciéndolo, un importante proceso de transformación a partir de la masificación del nivel. Esto trajo aparejado varios cambios en diferentes dimensiones. A pesar de la gratuidad y la poca restricción en cuanto al ingreso a la universidad, los resultados dan marcada evidencia de que esto ha sido insuficiente para reducir la desigualdad de oportunidades de graduación del nivel universitario. Un aspecto relevante es la distancia de competencias entre el nivel secundario y el ingreso a la universidad, lo que genera, entre otros factores, un desgranamiento en los primeros años de las carreras universitarias y una baja tasa de graduación en las instituciones universitarias (Gimenez y Del Bello, 2016).

La lectura y la escritura académica parecen ser uno de los obstáculos que encuentran los y las¹ estudiantes al transitar la formación universitaria y serían condicionantes para el avance en los aprendizajes. En muchos casos se asume tácitamente que los y las estudiantes han adquirido, durante su formación en los niveles y grados escolares previos, las competencias suficientes para desempeñarse como lectores y escritores especializados en las temáticas del estudio disciplinario. Por tanto, no suelen ser atendidas como materia o contenido de enseñanza por los y las docentes.

En nuestro país, fue en las I Jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, realizadas en la Universidad de Luján, en junio de 2001, donde se planteó por primera vez la idea de que la lectura y la escritura debían ser objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial sino como la responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar. Paula Carlino (2005) instala el concepto de *alfabetización académica* que ella define como “el

¹ Aunque sostenemos la importancia del uso no sexista del lenguaje, en este documento utilizaremos mayoritariamente la fórmula “los y las” al referirnos a estudiantes y docentes con la finalidad de agilizar la lectura del texto.

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 requeridas para aprender en la universidad” (p. 13). De esta manera, ella se centra en las prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Carlino (2005) enfatiza que el término también designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, mediante la apropiación de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. Subraya también la importancia de las prácticas discursivas situadas, en lugar de una ejercitación fragmentada de habilidades.

La presente investigación se inscribe en este campo de preocupaciones. El propósito que orienta la indagación es conocer la perspectiva y la acción de los y las docentes de la Escuela de Veterinaria y Producción Agroindustrial respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura académica desde las asignaturas en Medicina Veterinaria en la UNRN.

A partir de esto, se busca visualizar algunos marcos generales que posiblemente sostienen las decisiones y los accionares pedagógicos respecto a la alfabetización académica desde las asignaturas disciplinares que forman parte del Plan de Estudio de la carrera.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Realizar una aproximación a la perspectiva de los y las docentes de la carrera Medicina Veterinaria de la Escuela de Veterinaria y Producción Agroindustrial de la UNRN sobre la alfabetización académica para analizar la práctica de enseñanza de ésta desde sus asignaturas.

2.2 Objetivos específicos

- Indagar la perspectiva de los y las docentes respecto a la lectura y la escritura académica en la enseñanza de sus asignaturas.
- Analizar experiencias docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura académica en asignaturas de la carrera Medicina Veterinaria en la UNRN.
- Describir la relación entre sus perspectivas de la alfabetización académica y las prácticas de enseñanza de ella que realizan los y las docentes.
- Detectar posibles necesidades o desafíos para diseñar prácticas de enseñanza de lectura y escritura en la Universidad.

3 METODOLOGÍA

Este trabajo, considerando los objetivos planteados, responde al enfoque cualitativo. Entendemos con Vasilachis que éste es “una forma de pensar (...) constituye un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad” (Vasilachis, 2006, p. 27).

La investigación cualitativa permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos; aproximándonos a nuevas perspectivas sobre lo que conocemos y “nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento” (Morse, 2002, p. 285; en Vasilachis, 2006, p. 27).

Para realizar la aproximación a las percepciones de los y las docentes de la carrera de Medicina Veterinaria en la UNRN, se realizaron entrevistas a una selección de profesores de primero y segundo año y de cuarto y quinto de la carrera para tener una mirada amplia del equipo docente de la carrera y las posibles necesidades o desafíos que puedan plantearse. Los movimientos

“escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas” (citado por Carlino, 2005) señalan que ocuparse de la producción y el análisis de textos debería ser un emprendimiento colectivo a lo largo y a lo ancho de los ciclos universitarios, no sólo en los primeros años. Por tanto, resulta pertinente observar qué se piensa y cómo se actúa, esto es, qué decisiones didácticas se evidencian en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNRN al respecto.

De acuerdo al tipo de estudio, se realizaron entrevistas semi-estructuradas, con un guión flexible y abierto, previamente elaborado para la finalidad de la investigación.

Las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por el hecho de que los entrevistados han recibido un estímulo específico para luego explorar sus reacciones y reconstruir preferencias valorativas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Como técnica, la entrevista permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada), en las palabras y enfoques de los entrevistados; proporcionando al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción directo y flexible (Valles, 1997).

No se persiguió generalizar los resultados, sino llegar a un conocimiento lo más profundo posible de la labor docente respecto a la alfabetización académica en la carrera Medicina Veterinaria. Se indagó sobre perspectivas y prácticas relativas a la alfabetización académica.

Los datos fueron de vital importancia para conocer la perspectiva de los y las docentes respecto a la lectura y la escritura académica en la enseñanza de sus asignaturas y así describir la relación entre tales perspectivas y las prácticas de enseñanza que se despliegan.

4 SOBRE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

4.1 ESTADO DEL ARTE

Han transcurrido más de veinte años desde que se comenzó a desarrollar el concepto de alfabetización académica en el mundo universitario; primero en países anglosajones y luego en nuestro país y en el mundo de habla hispana introducido por Paula Carlino. Esta autora documentó las experiencias de universidades de otras latitudes sobre la comprensión y la escritura de textos en la universidad y abrió el camino para el desarrollo de una gran cantidad de estudios y experiencias educativas sobre el tema (Carlino, 2002, 2005b, 2005c). Asimismo, varios cambios han ocurrido en nuestra región gracias a su trabajo de promoción, coordinación y publicación.

Al analizar el trabajo de algunas instituciones norteamericanas Carlino (2002) observó que allí conceden a la escritura un lugar preponderante en la formación superior. Por ello, vienen sosteniendo programas que se ocupan de enseñarla en diversos niveles y múltiples acciones. Según la autora, estas universidades acuerdan en que no se aprende a escribir de una vez y para siempre sino que se puede continuar haciéndolo cada vez que se enfrenta a una hoja en blanco, siempre y cuando se revise lo escrito de forma sustantiva. El movimiento escribir a través del currículum (*writing across the curriculum*) desarrollado en los Estados Unidos desde fines de la década del setenta (Kelly y Bazerman, 2003 p.28) en tanto reforma pedagógica ha conseguido instalarse en alrededor de un tercio de las universidades de ese país. Carlino afirma que allí reconocen que los alumnos y las alumnas deben aprender tanto los conceptos como las prácticas discursivas de las disciplinas que estudian. Por tanto, desde la mirada de estas instituciones, la escritura es un instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento. Entonces, han decidido ayudar a los y las estudiantes a aprovechar este potencial epistémico y se ocupan de apoyar intensivamente la producción escrita que realizan. En concordancia con esta postura, las universidades norteamericanas enfatizan que se aprende a escribir haciéndolo sobre el contenido de las materias que

componen la especialización elegida por cada estudiante, no en un curso de redacción aislado de orientación remedial y generalista (Russell *et. al.*, 2009 p.402). De acuerdo con esta postura, los responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura deben ser, principalmente, los y las docentes de las materias y carreras específicas, ya que son los únicos escritores que dominan los modos de escribir propios de cada disciplina, que sólo un/a conocedor/a de ella puede transmitir.

En las universidades de habla hispana la situación ha ido cambiando, y poco a poco, desde la última década del siglo XX hasta ahora, las investigaciones y proyectos han incrementado, especialmente en países como Colombia, México, Venezuela, España y Argentina. Gran parte de estos trabajos se han concentrado en el diagnóstico de la situación. Esto ha permitido la revisión de los problemas más destacados en las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior como así también la puesta en marcha de ciertas acciones que tienden a mejorar estas dificultades.

En nuestro país, a partir de junio de 2001, luego de la I Jornada sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, realizadas en la Universidad de Luján, hubo un cambio de perspectiva en el que la lectura y la escritura comenzaron a verse como objeto de enseñanza en la universidad y no como un asunto remedial. Se planteó que era responsabilidad de las instituciones educativas el compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar.

Las intervenciones situadas han sido promovidas por diferentes equipos de investigación en nuestro país. Carlino (2013) viene desarrollando un programa de investigaciones para explorar concepciones y prácticas en torno a la lectura y la escritura en diversas materias. También existen otras series de experiencias que se vienen realizando en universidades argentinas dentro del enfoque de prácticas situadas (Vázquez y Jakob, 2007; Moyano y Natale, 2012; De Micheli e Iglesias, 2012).

Dentro del material relevante de los últimos tiempos, Córdoba, Grinstajn y Suárez (2009) detallan que estudios previos en la carrera de Ciencias Veterinarias de la UBA observaron que los y las jóvenes tienen una alta valoración sobre la ciencia y consideran que, a pesar de su dificultad, es posible aprenderla si se facilita su comprensión. Los resultados del estudio que ellas llevaron adelante en esa casa de estudios indican que existe ausencia de estrategias sistematizadas para favorecer procesos de escritura y lectura en cada materia. Los y las docentes entrevistados/as por ellas admiten que existe una necesidad de cambios en su material didáctico y en sus actividades curriculares para el desarrollo de lectura comprensiva y principios básicos de escritura académica. Asimismo, los y las docentes reconocen su responsabilidad sobre la alfabetización académica y las autoras observan la necesidad de formación de profesionales veterinarios/as competentes como condición relevante para la inclusión de estrategias de alfabetización académica en las disciplinas.

El trabajo investigativo de Gatti y Grinsztajn (2014) propone un planteo interesante que es que el enfoque de la alfabetización académica supone anticipar un proceso de aprendizaje que deberá ser recorrido por todos/as los y las estudiantes, independientemente de las competencias lectoras que hayan podido desarrollar hasta el momento. De esta manera, él y ella plantean que será necesario que los y las docentes intervengan anticipando las competencias lingüísticas que todo estudiante deberá aprender para su progresiva incorporación a la comunidad académica a la que ha decidido pertenecer. Por otro lado, señalan que todas las intervenciones compensatorias que pudieran plantearse pueden considerarse como complementarias a dicha intervención. En concordancia con lo planteado, ellos enfatizan que la formación docente no puede entonces quedar ajena a las políticas y estrategias de intervención didáctica y/o curricular que se encaminen en esta dirección. Asimismo, los autores aclaran que esto supone una acción coordinada de docentes, asesores pedagógicos, tutores y orientadores educacionales, lo que implica un cambio en el funcionamiento alejado del individualismo que suele estar presente en la enseñanza universitaria y resaltan la

importancia que los equipos de gestión tienen en la generación de condiciones institucionales para que la coordinación antes mencionada sea posible.

Luego de evaluar el recorrido institucional, Gatti y Grinsztajn, a partir de 2014, formaron parte del inicio del proyecto institucional de gestión de enseñanza de la alfabetización académica para la carrera de grado en Veterinaria denominado Programa de Alfabetización Académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias. Los objetivos específicos del programa se orientaron a relevar las intervenciones que las Cátedras venían realizando, favorecer la articulación de ellas y generar nuevas intervenciones. Estas acciones supusieron promover espacios de discusión y capacitación inter e intracátedras. Algunos años más tarde, consideraron que era conveniente diversificar la oferta y surge así la creación del Laboratorio de Escritura (en el año 2018). Este laboratorio busca ofrecer asesoría y talleres sobre producción escrita para todos los miembros de la comunidad académica, tanto docentes como estudiantes. De las experiencias vividas los autores han podido reflexionar sobre la riqueza que puede tener el trabajo interdisciplinario y que las discusiones generadas pueden producir un impacto en el modo de concebir el valor de la escritura en el proceso de aprendizaje universitario y sostienen que aún queda mucho por hacer al respecto.

En un estudio realizado en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de La Plata (Santelices Iglesias OA *et al*, 2016) se expresa que los cursos analizados han empezado a trabajar en relación a la lectura y la escritura como parte de sus estrategias pedagógicas. El rol del docente como guía se evidencia mayormente en las actividades desarrolladas dentro del aula. Sin embargo, las que forman parte de la acreditación, que son la mayoría actividades de escritura, son entendidas como definitivas, sin posibilidad de revisión o reescritura guiada por los y las docentes. De esta manera, es ese estudio, se llega a la conclusión de que se entiende a la escritura como actividad instantánea y definitiva, que se evalúa pero no se enseña, ya que se considera a los y las estudiantes universitarios/as como individuos autónomos que no requieren de ayuda pedagógica para la escritura (Carlino, 2005b). Asimismo, los y las

estudiantes encuestados/as expresaron múltiples dificultades con la lectura de los textos universitarios. El análisis de los textos escritos por ellos y ellas mostró que aún hay aprendizajes pendientes en relación a la escritura de textos académicos. Además, las encuestas revelaron que, en efecto, éstos enfrentan dificultades con la lectura y la escritura de textos académicos que justifican intervenir al respecto.

En los abordajes citados se habla de la necesidad de las y los estudiantes de dominar las competencias en cuanto a la lectura y la escritura científico-académica demandadas a lo largo de la educación superior para poder insertarse en las culturas disciplinares y profesionales vinculadas con sus carreras.

Por tanto, sería interesante complementar estas observaciones y análisis, enfocando la mirada en las prácticas docentes, conocer la perspectiva y la acción de las y los docentes de la Escuela de Veterinaria y Producción Agroindustrial respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura académica desde las asignaturas en Medicina Veterinaria en la UNRN.

Con este trabajo indagatorio se busca visualizar los marcos generales, explicitados en las perspectivas relevadas, que posiblemente sostienen a las decisiones didácticas y prácticas pedagógicas respecto a la alfabetización académica en las asignaturas disciplinares de la carrera.

4.2 MARCO TEÓRICO

Para llevar adelante este trabajo de indagación se tuvieron en cuenta diferentes opciones teóricas vinculadas entre sí. En primer lugar, se consideraron a la lectura y la escritura como prácticas sociales que involucran diversos géneros discursivos y, por tanto, involucran cierta actividad cognitiva por parte de quien las lleva a cabo permitiendo un ejercicio mental que incide en la construcción del propio conocimiento. Desde esta perspectiva “aprender a leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente.” (Carlino, P y Fernandez, G, 2007). Por otro lado, leer en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad específica de lectores. Los textos que las y los estudiantes leen en nuestra institución han sido redactados por escritores que

están inmersos en el marco de la comunidad científica de una determinada disciplina. Por tanto, para interpretar y estudiar esos textos es necesario involucrarse en la dialéctica de los expertos y las expertas y en su marco discursivo específico. De esta manera, la escritura, estrechamente vinculada a la lectura, también es considerada como un método de pensamiento y como un instrumento para aprender, de elaboración; y no simplemente un medio de transmisión de lo ya sabido.

En este sentido, el segundo aspecto a considerar es el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello, se tuvieron en cuenta las corrientes de “aprendizaje situado” cuyos teóricos parten de “la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.” (Díaz Barriga, 2003).

Esta visión ha desembocado en un enfoque instruccional, es decir, destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje es un proceso de enculturación en el cual las y los aprendices se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Díaz Barriga (*op. cit.*) enfatiza la importancia de acompañar a las y los estudiantes desde el *conocimiento novato* que suelen tener hasta el *conocimiento experto* que se espera en los objetivos de las materias, considerando la *zona de desarrollo próximo* de las y los aprendices (Engeström, 1978; Vigotsky, 1987), tanto en el diseño y la planificación de actividades como en la elección del material didáctico y de estudio. Desde la visión Vigoskiana del aprendizaje, este implica el entendimiento y la internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece. En este sentido, Díaz Barriga (*op. cit.*) señala que las y los aprendices se apropian de prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. Desde el enfoque de la alfabetización académica, se pretende anticipar el proceso de aprendizaje que deberá ser recorrido por las y los estudiantes, independientemente de las competencias de lectura y escritura que hayan podido desarrollar previamente al ingreso a la universidad.

Siguiendo entonces la línea de investigación de la psicología cognitiva que compara el desempeño de expertos y novatos en la resolución de tareas que se definen como problemas, existen algunas habilidades básicas, independientes del campo de conocimiento, que caracterizarían a los llamados “expertos”. Alvarado y Cortés (2001) observan que en el terreno de la escritura, distintas investigaciones señalan como característica de los expertos la habilidad para construir una representación retórica de la tarea de escritura que tome en cuenta los datos de la situación comunicativa y las restricciones discursivas o genéricas, y la habilidad para adecuar el texto a esa representación. En consecuencia, ellas observan que esto no sucede con los escritores y las escritoras inmaduros/as que se limitan a decir lo que saben por escrito, recurren a la memoria y repiten el conocimiento que tienen allí en relación al tema, y lo hacen en las formas conocidas o familiares. Simplemente, se limitan a decir lo que ya se sabe. Es aquí entonces, en donde el docente debería intervenir y preocuparse por “andamiar” para posibilitar el aprendizaje.

Así, llegamos al tercer aspecto que está vinculado con la enseñanza y las corrientes de educación superior que promueven ocuparse de la lectura y la escritura de los y las estudiantes.

De acuerdo con David Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Para que esto ocurra es importante contar con la disposición del aprendiz para aprender significativamente y la intervención del o de la docente con tal propósito. Además, importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. En este sentido, el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información a aprender. Así, por ejemplo, cuando se aprende significativamente a partir de la información contenida en un texto académico, Díaz Barriga y Hernández (2002) plantean que se hace por lo menos lo siguiente: 1. Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del o de la aprendiz son las más relacionadas con las nuevas ideas o

contenidos por aprender. 2. Se determinan las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas. 3. Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poder asimilarse en la estructura cognitiva del sujeto. 4. Si una “reconciliación” entre ideas nuevas y previas no es posible, el aprendizaje realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios.

Sin embargo, puede darse también que el o la estudiante aprenda por repetición. Esto puede ocurrir por falta de motivación o disposición para aprender o porque su nivel de madurez cognitiva no le permite la comprensión de contenidos de cierto nivel de complejidad. Entonces, Diaz Barriga y Hernandez (*op. cit.*) resaltan dos aspectos. Por un lado, la necesidad del o de la docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus estudiantes y actuar en consecuencia mediante la elección del material de estudio adecuado y la aplicación de estrategias de enseñanza efectivas en clase. Por otro lado, la importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diferentes etapas por las que atraviesa un alumno o una alumna. Además, destacan que para que esto ocurra es fundamental que el o la docente esté dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia como en su calidad de enseñante.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje se dan de manera conjunta, por tanto, un modelo de enseñanza situada, en este contexto, resalta la importancia de la influencia de las y los docentes que diseñan prácticas pedagógicas enfocadas en enseñar a leer y a escribir, pero no en forma general, sino dentro de las disciplinas, basado en textos que responden a convenciones discursivas específicas y plantean en cada disciplina desafíos propios del campo, que sólo pueden ayudarse a enfrentar dentro de su contexto y con relación a su contenido particular. En palabras de Carlino, leer y escribir son “estrategias de

aprendizaje” y, como tal, precisan ser guiadas por los docentes a cargo de transmitir ese conocimiento disciplinar y de ayudar a las y los estudiantes a apropiarse de él (Carlino, 2004).

4.3 INCLUSIÓN Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Estudios y análisis sobre el tránsito de la escuela secundaria o nivel medio al nivel superior en la Argentina indican que el primer año es un punto crítico en cuanto a los bajos niveles de rendimiento académico de los y las estudiantes que ingresan a este nivel y que logran permanecer, y se evidencia un elevado porcentaje de aquellos/as que abandonan prematuramente la universidad (Cortes y Kisilevsky, 2019). La UNRN no parece ser una excepción a esta realidad. En la carrera de Medicina Veterinaria, contexto de estudio de este trabajo, se observa un desgranamiento progresivo en cuanto al porcentaje de estudiantes que ingresan y al que se gradúan. En 2019, a modo de ejemplo, el rendimiento académico en primer año, en todas las materias, fue el siguiente: 32,1% aprobados, 17,9% ausentes, 45,6% reprobados y el 4,4% promovidos. Sin embargo, al observar el de los años de cursada más avanzados la condición mejora, pero el número de estudiantes disminuye (datos obtenidos del Departamento de Estadística de la OAC-UNRN). A mediados de 2020, la directora de la carrera de ese momento, en una reunión docente, brindó la siguiente información:



Tal como lo expresan Inés Gimena Pérez y Lucía Natale (2016), los procesos de cambio y modernización social han significado una importante expansión de la matrícula en la educación postsecundaria y, con ella, un aumento relativo de la demanda de los cupos, tanto en educación técnico-profesional como en estudios de posgrado. En la región, la educación superior ha crecido fuertemente hacia fines del siglo XX y principios el siglo XXI, sin embargo, esta expansión no ha resuelto la enorme inequidad social en el acceso a la educación superior.

En apariencia, las nuevas tendencias de la educación superior resultan democratizadoras por el ingreso de jóvenes de sectores sociales en desventaja o no previstos habitualmente para ese recorrido educativo, sin embargo, se observa un importante nivel de deserción, sobre todo entre aquellos estudiantes que pertenecen a una primera generación de universitarios (Ezcurra, 2011). Por tanto, se plantea hoy como un desafío para los sistemas de educación superior trabajar para la equidad de su expansión. En este sentido, Ezcurra señala que ahora se admite que el acceso no solo implica y se mide con la matrícula, sino que también refiere a la graduación (2011). En el caso de la carrera Medicina Veterinaria en la UNRN en las cohortes que abarcan los años 2010-2021 el porcentaje de reinscriptos es el 39,6%, el porcentaje de abandono es del 52,8% y la tasa de egreso acumulada de esas cohortes es del 7,7%.

En este contexto entonces, siguiendo las conclusiones de Pérez y Natale, para que el aumento y masificación de la matrícula sea equitativo y permita incluir nuevas poblaciones en el nivel superior de educación, no sólo en términos de ingreso, sino también de acceso, permanencia, alta calidad y real oportunidad de éxito educativo resulta plausible considerar nuevas estrategias y recursos vinculados con las prácticas de enseñanza (2016). En este marco, y en pos de la permanencia de nuevos estudiantes, resulta significativo evaluar las estrategias de enseñanza a lo largo de la carrera, como las que se plantean desde la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2013).

Desde una perspectiva afín, y en el marco de la exclusión educativa, Terigi (2009, citada por Pérez y Natale, 2016) analiza de qué manera el fenómeno de la expansión educativa y la ampliación de derechos produce, al mismo tiempo, una profundización de la desigualdad social y una persistencia de altos niveles de exclusión educativa.

Según esta autora, existen cinco formas de exclusión educativa que, si bien generalmente se muestran combinadas, deben ser reconocidas en su especificidad, en los modos concretos en que afectan las trayectorias escolares de los y las estudiantes de los sectores más vulnerables de la sociedad. Ellas son: 1) no estar en la escuela, 2) no avanzar o estar en situación de rezago, 3) la participación de baja intensidad, es decir, una experiencia escolar “desenganchada”, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje de algunos y algunas jóvenes (acciones que no deberían ser atribuibles a una responsabilidad exclusiva del o la estudiante, sino a procesos excluyentes del sistema educativo), 4) los aprendizajes elitistas o sectarios y 5) los aprendizajes de baja relevancia o al acceso a versiones degradadas del currículum. Este último consiste en disminuir la calidad y la cantidad, por ejemplo, de las operaciones cognitivas y discursivas realizadas por los y las estudiantes sin que ello devenga en fracaso escolar. Es decir, estos y estas estudiantes completan sus trayectorias escolares y finalizan los niveles educativos, pero con un acceso a aprendizajes de baja relevancia, que limitan sus posibilidades de seguir estudiando en el nivel superior. Consecuentemente, estas formas de exclusión presentes en los niveles primario y secundario provocan también desigualdades en las posibilidades de acceso y permanencia en el nivel superior.

Retomando el concepto de Bourdieu (2005), Ezcurra plantea que, en el nivel superior la noción de capital cultural refiere no solo a ciertas habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos, como saber estudiar y saber aprender, sino que también engloba la imagen del capital cultural del que se dispone, que abarca las expectativas sobre el propio desempeño. Además, el capital cultural

puede ser asociado con los conceptos de *compromiso* o *implicación estudiantil*, factores decisivos para el aprendizaje y la permanencia (Ezcurra, 2011). Comenzando a presentar voces de los y las docentes entrevistados, afirmamos que así lo ve una docente de primer año:

“Hay gente que tal vez tuvo menos estímulos en la secundaria o en su entorno socio-económico y, bueno, es como que tiene que hacer un esfuerzo todavía superior para poder ponerse a tono. Hay otras que han tenido estímulos suficientes y están las que no están dispuestas a hacer el esfuerzo.” (Química, primer año)

“Los estudiantes, yo creo que recién cuando están en primer año de la universidad toman un poco de dimensión del volumen, de la dimensión, justamente, de lo que es leer, comprender, hacer, el tiempo que lleva, las resignaciones que lleva. Y creo que hay muchos que no tienen el temple para esas resignaciones, para ese esfuerzo, para ese compromiso; propio de la generación, creo que es, propio de la falta de estímulos en etapas anteriores, propio de a veces de la liviandad con la que se toman algunas cuestiones.” (Química, primer año)

En cuanto a los últimos tres tipos de exclusión, Perez y Natale (2016) plantean la relevancia de examinar el planteamiento de la alfabetización académica desde el cual es posible la inclusión educativa con el acceso al conocimiento, la calidad educativa del tramo y, por tanto, las posibilidades de participación de estos nuevos estudiantes en los ámbitos académicos y profesionales.

La inclusión y la alfabetización académica son conceptos que tienen varios puntos en común, en especial ponen en evidencia la necesidad de llevar adelante acciones que favorezcan la participación social de una mayor cantidad de jóvenes mediante la incorporación satisfactoria al ámbito de estudios superiores y, asimismo, favorecer la inserción y el futuro desempeño profesional.

Al respecto, Paula Carlino (2013) revisa el concepto de alfabetización académica, enunciado una década atrás, y lo redefine como el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los y las estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Este proceso de enseñanza conlleva dos objetivos. El primero: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber, es decir, formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas en las disciplinas. El segundo: enseñar las prácticas de

estudio adecuadas para aprender en él, lo que implica enseñar a leer y a escribir para aprender, para apropiarse del conocimiento producido por los especialistas. Desde ambos objetivos se busca enseñar a través de los géneros discursivos. Los y las docentes buscarán las estrategias didácticas para que, a partir de estos géneros discursivos, los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, debatir, etc, según los modos de hacerlo en cada materia.

Asimismo, desde una perspectiva sociocultural, Zavala (2011) plantea que la enseñanza y el aprendizaje adquieren nuevos sentidos, ya que se trataría de procesos que requieren de la participación en prácticas socioculturales letradas específicas de una comunidad de conocimiento. En relación a la escritura, afirma que surge una nueva forma de concebirla, porque ya no se la considera como un producto sino como una actividad. En su planteo, ella introduce la noción de “agencia de los sujetos” la cual implica comprender que los sujetos son constituidos y se constituyen a sí mismos mientras participan y comparten con otros sujetos prácticas letradas situadas, históricas, ideológicas, donde los aspectos lingüísticos y cognitivos son parte de un entramado social.

Por otro lado, Zavala (2011) también advierte sobre las dificultades que pueden sufrir tanto en el acceso a las prácticas letradas como en la permanencia de los nuevos miembros ante esa comunidad a la que desean ingresar; la universitaria o la académica.

4.4 LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DESDE LAS ASIGNATURAS EN LA CARRERA

Con el fin de obtener un panorama amplio de la perspectiva de los y las docentes respecto a la alfabetización académica en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNRN se realizaron entrevistas a docentes de los dos primeros años, como así también a docentes del tercero y cuarto año de la carrera. Se buscó conocer qué dimensiones de la lectura y la escritura disciplinar son abordadas en las aulas universitarias de esta carrera y a partir de qué

metodología; qué diagnóstico y qué importancia se le otorga a las prácticas de alfabetización académica de los y las estudiantes y a las estrategias de formación implementadas.

En primer lugar, los y las docentes entrevistados fueron consultados respecto a las necesidades, dificultades y demandas de lectura y escritura de sus estudiantes. Los testimonios de aquellos y aquellas que desempeñan su labor en primero y segundo año coinciden en manifestar una enorme preocupación por las dificultades de los y las estudiantes para la lectura y la escritura científico-académica. Algunas de sus voces expresaron lo siguiente:

“Aproximadamente, un 90% de estudiantes que ingresan les cuesta comprender textos de mayor o menor nivel. No quiere decir que ese 90% sean iguales, sino digo que ese 90% tiene muchas dificultades.” (Docente de Anatomía, primer año)

“Hay una gran inmadurez en primer año. Hay dificultades para leer, para comprender, pero no solamente para comprender lo que se lee, sino capacidad de lectura, de tiempo, dedicación de hábito de lectura.” (Docente de Química, primer año)

“Sí, dificultades también se observan en Biología, tanto en la comprensión lectora como en la escritura. Es un tema que constantemente lo hablamos con otros docentes.” (Docente de Biología, primer año)

“Sí, muchas dificultades. Se tiende como a simplificar. Estudian de tus apuntes, de las clases que vos das y no hay una profundización al libro.” (Docente de Histología, segundo año)

Sin embargo, no es sólo en el caso de los primeros años. En los años subsiguientes también se perciben dificultades en la comprensión de textos y en la expresión escrita. Varios docentes observan que los y las estudiantes estudian únicamente de los apuntes de clase, de lo desarrollado en las clases teóricas o en las guías de estudio, pero hay una resistencia a ampliar el conocimiento y profundizar con la bibliografía aportada por los docentes. Una de las docentes entrevistadas lo expresa de esta manera:

“Hay como una tendencia... Se nota en los jóvenes esto de la inmediatez, lo expres, entonces es como que todo tiene que estar por ítems y concreto, cortito. No tienen el hábito o la interpretación de buscar la fundamentación de por qué, cómo, de dónde viene; que es lo que a mí me parece que hace significativo el aprendizaje.”

Otro aspecto que también se hace evidente en cuanto a la comprensión lectora, no sólo en los primeros años sino también en los más avanzados, es la

dificultad en la interpretación de las consignas, especialmente en las instancias evaluativas. Varios docentes expresaron que sus estudiantes no logran interpretar qué se les está preguntando o solicitando hacer en una determinada tarea como puede ser: describir, comparar, fundamentar. Las respuestas suelen ser poco claras o no concretas, o redactan una respuesta que está vinculada al tema en cuestión, pero que no responde a lo solicitado. Frente a esta problemática, luego de las instancias de acreditación, se hace una revisión de las consignas y se las analiza en clase para lograr una reflexión al respecto. Pero no es un trabajo que se realiza previamente a la instancia evaluativa como para anticipar el problema o identificar la dificultad. El conocimiento lingüístico que se vincula con los saberes que los hablantes tenemos acerca de la lengua (léxicos, sintácticos, normativos) resulta fundamental en el momento de comprender un texto. La escasez de léxico perturba tanto la interpretación como la producción de textos orales y escritos. El análisis previo de términos como “describir”, “justificar”, “relacionar”, etc, frecuentes en consignas de exámenes, facilitaría la tarea en la instancia evaluativa.

En segundo lugar, se indagó sobre la experiencia de los y las docentes respecto a la enseñanza de la lectura. Se pudo apreciar que la mayoría de los y las docentes entrevistados/as no logran precisar de qué forma los y las estudiantes aprenden las prácticas de lectura. Por el contrario, se exhibe demasiada confianza en el aprendizaje por exposición e inmersión, sin una ejercitación explícita y monitoreada. Los y las docentes entrevistados/as describieron como tarea de los y las estudiantes el realizar lecturas domiciliarias de bibliografía obligatoria (en la mayoría de los casos ampliatoria de las guías de estudio o de las clases teóricas), pero en ninguno de los casos se trabaja a partir de las dificultades que pudieran surgir durante la lectura, o se brindan lineamientos en cuanto a cómo llevar adelante la tarea de abordar los textos. No hay un acompañamiento ni se destina tiempo durante las clases para la lectura. Un testimonio vale como ejemplo:

“Es como que lo tenemos asumido que... como que lo hacen solitos. Nunca nos sentamos por ejemplo con un libro abierto. . Con grupos así con libro abierto no lo

hicimos nunca. Para ver si interpretan, si entienden, si pueden hacer un resumen, si pueden ver qué es importante y que no.” (Histología, segundo año)

Esta metodología de trabajo sería una muestra de que la lectura está concebida como una habilidad que los y las estudiantes poseen o desarrollaron, una destreza generalizada, no vinculada de manera específica a cada disciplina, es decir, que se aprenden fuera de las disciplinas y luego pueden utilizarse en toda situación. En cambio, las investigaciones citadas en el marco teórico de este trabajo conceptualizan la lectura y la escritura como prácticas sociales estrechamente relacionadas con los propósitos, los valores y los conocimientos de quienes participan en las disciplinas y señalan que sólo se aprenden situadamente.

Sí se realiza en varias asignaturas una puesta en común en clase de lo leído previamente a asistir a la clase. Allí se analiza el vocabulario específico o se aclaran dudas (siempre y cuando los y las estudiantes las expresen). En el caso de la asignatura Anatomía, el docente entrevistado observa que los y las estudiantes que realizan las lecturas solicitadas en sus casas luego llevan las dudas al aula. Él dice que “hay un tiempo para sacar dudas de qué quiere decir libro con eso, a qué se está refiriendo con esta palabra [...] en esa parte ayudamos bastante a hacer comprensión lectora, pero bueno, es voluntario”. Luego, en esta asignatura, se observa que quienes realizaron consultas tienen un mejor rendimiento en las instancias evaluativas, no así quienes no las hacen ni muestran haber realizado las lecturas domiciliarias.

Por otro lado, desde el área de Química, si bien no se destinan momentos de la clase a la lectura, en palabras de la docente “los materiales de lectura son domiciliarios”, sí hay momentos de lectura de las guías y análisis de vocabulario específico y análisis de la etimología de algunos términos.

Desde la asignatura Genética de la población (cuarto año) la docente expresa que sí se trabaja la lectura dentro de la asignatura. Se dedica una parte de algunas clases a la lectura y defensa de trabajos de científicos relacionados a temática de la semana. Hay un espacio para la lectura, la discusión y la exposición de lo leído en grupos. Esta misma docente también está a cargo de una

asignatura de tercer año, pero afirma que no puede implementar esta metodología en sus clases debido a la falta de tiempo. Justificación que se reitera en varios docentes. Consideran que la carga horaria de la cursada no les permite destinar tiempo didáctico para trabajar la lectura en clase, dado que los tiempos ya son muy acotados para cubrir los contenidos de la asignatura. Sin embargo, en la mayoría de ellas se elaboran guías de lectura que facilitan abordar los contenidos o la lectura de materiales más complejos.

El conocimiento enciclopédico que posee una persona, que proviene de las experiencias de vida y de las de pensamiento que propician la lectura, se pone en juego en el momento de interpretar un texto. La interpretación de una lectura depende en gran medida de estos saberes que poseemos por pertenecer a una cultura y por participar de los diálogos que establecen entre sí los textos de esa cultura (Cortés y Kisilevsky, 2019). Todos los textos prevén un lector cuyo conocimiento le permita establecer relaciones. Y un lector con un conocimiento enciclopédico deficiente no logra una comprensión acabada cuando se enfrenta a las lecturas propias del nivel universitario. En este sentido, la intervención docente es clave para establecer estos nexos haciendo una lectura distanciada (poniéndose en el lugar del o la estudiante) de los materiales que propone como bibliografía y así evaluar cómo acompañar esas lecturas.

En tercer lugar, se indagó sobre la enseñanza de la escritura científico-académica desde las asignaturas. En este caso el panorama fue diferente respecto de la lectura. Se pudo apreciar que en varias asignaturas sí se dedica tiempo áulico al desarrollo de la escritura disciplinar en el aula. En varias se pide la elaboración de informes de laboratorio o monografías. Los y las docentes acompañan a sus estudiantes en la elaboración de los textos, brindan lineamientos, modelos a seguir, y ofrecen información sobre cómo llevar adelante la tarea. También, destinan tiempo de las clases a hacer revisiones y devoluciones de los trabajos escritos para retroalimentar las producciones:

*“...los chicos lo entregan, nosotros lo corregimos, se lo volvemos a dar, tiene un ida y vuelta, justamente, para poder elaborar esa escritura. Se trabaja varias veces.”
(Biología, primer año)*

“Se les da las pautas que tienen que tener las monografías, cómo tienen que estar escritas, que tienen que tener una introducción... todas las pautas se las damos en la primera que tienen que hacer. Y cuando corregimos nos enfocamos en el contenido, en la redacción y sobre todo que no sea copie y pegue. Que haya una redacción propia, que haya una escritura propia. Ellos tienen que hacer una monografía, así que, les damos una devolución escrita por un lado, y por el otro lado, en las horas de clase tienen que presentar cada grupo el tema que le tocó.” (Fisiología de la Reproducción y Obstetricia, cuarto año)

“Ellos entregan informes de cada trabajo de laboratorio. Se les enseña las secciones que debe contener el informe. Inclusive en algunos trabajos prácticos se entregan plantillas. Y en el caso de cuando no hay una plantilla pre-determinada, sí, claro, justamente son los primeros, se les dice qué secciones tiene que tener un informe, a veces parece tonto, pero decir que tiene que haber una carátula... Entonces eso sí se hace. Y en cuanto a la redacción, se hace una devolución, se corrige la ortografía, la puntuación.” (Química, primer año)

Algo importante que los docentes de estas asignaturas observan es que en la mayoría de los casos se ve un avance y una mejora en los escritos.

En el caso de Enfermedades Infecciosas, materia de cuarto año, no se trabaja la escritura en profundidad, pero sí la oralidad (las evaluaciones para la acreditación son únicamente orales). La lectura continúa siendo una tarea domiciliaria en la que los y las estudiantes deben leer las guías de estudio confeccionadas para la cátedra y contestar preguntas o resolver situaciones problemáticas para la clase siguiente. Posteriormente, se realiza una puesta en común en la que los y las estudiantes comparan y reflexionan sobre las respuestas propias y de sus pares.

“Esta es una instancia de debate y de construcción de conocimiento en la que los chicos tienen la oportunidad de discutir sus respuestas y los docentes les ayudamos a realizar conexiones con contenidos vistos en otras materias y de esa manera poner en juego lo que se está aprendiendo con lo visto anteriormente. Que es lo que van a hacer cuando sean profesionales.” (Enfermedades Infecciosas, cuarto año)

Leer en conjunto, estudiantes y docentes, analizar el vocabulario utilizado, buscar la fuente para justificar las respuestas, entre otras cuestiones, colabora de manera efectiva con el desarrollo de habilidades para expresarse por escrito y oralmente en variadas situaciones comunicativas (Cortés y Kisilevsky, 2019).

Se nota en algunas de las respuestas previas una vinculación entre estudiantes y docente, entre los mismos alumnos y alumnas, entre el texto escrito

y el pensamiento, entre la escritura y la oralidad. El trabajo dialógico, sumado a los tiempos de interpretación y revisión conjunta, ayuda a avanzar sobre los temas nuevos poniéndolos en relación con los conocimientos que ya tienen los estudiantes. Esta metodología de trabajo en la que las formas de organización de la enseñanza y de intervención docente ayuda a aprender porque implican sostener el trabajo sobre los contenidos por más tiempo y porque favorecen el establecimiento de relaciones de ideas a través de entrelazar la lectura y la escritura con la enseñanza de los conceptos disciplinares (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013) es a lo que debería apuntar la enseñanza en la universidad.

También es cierto que es una labor que plantea desafíos en cuanto al tiempo de las clases, la cantidad de contenidos y la carga de trabajo que demanda por parte del/ de la profesor/a. Así lo expresan dos de las docentes entrevistadas:

“Después de varias y varias correcciones, llegaban a producir una hermosa monografía, pero necesitan mucha ayuda, porque no sólo tienen problemas de escritura y/o de lectura, sino que además, tienen problemas con el uso de herramientas tecnológicas que les permitan la búsqueda de bibliografía, las citas (cómo citar a un autor), hay todo un panorama de cosas que ellos no conocen y deben aprender. Y es más difícil con más alumnos como tenemos en este momento en la carrera” (Genética básica, tercer año)

“Ellos necesitan el acompañamiento del docente todo el tiempo y los tiempos de la cátedra no dan para poder hacerlo.” (Histología, segundo año)

Por otro lado, hay asignaturas que aún no dedican tiempo a la escritura dentro de las clases. Observan las dificultades en los exámenes escritos, que son las instancias en las que los y las estudiantes se expresan mediante la escritura, pero no hay un trabajo previo para subsanar las dificultades de los y las estudiantes. Las clases teóricas suelen ser expositivas y aunque se brindan espacios para que los y las estudiantes realicen consultas e indaguen, no se desarrollan trabajos escritos antes de los parciales. En estas asignaturas, los y las docentes expresan que sus alumnos y alumnas no se expresan con claridad o no utilizan el vocabulario científico-técnico exigido. También se observa una capacidad de síntesis extrema que a veces es incompleta y muchas veces va de la mano del volumen de lo que se ha leído y de lo que se ha trabajado con ello. Frente a esta situación la mayoría afirman que no hay un espacio para mejorar la

lectura y la escritura dentro de sus asignaturas, sin embargo, reconocen que sí deberían generarlo; especialmente en los dos primeros años.

“Se podría solucionar si en todas las materias hubiera alguna instancia de desarrollar esas capacidades. Yo creo que debería ser transversal digamos a todas las materias y tener un tipo de coordinación para reforzar eso que es importante. Yo creo que podría estar a cargo del docente. No me parece algo muy complejo de llevar a cabo.” (Semiología, tercer año)

“Me parece que tenemos que trabajar un poco en esto de poder facilitarles, no los exámenes ni los contenidos, sino facilitarles las herramientas para que ellos puedan lograr esos saberes mínimos.” (Química, primer año)

5 CONCLUSIONES

En este trabajo se propuso realizar una aproximación a la perspectiva de los y las docentes de la carrera Medicina Veterinaria de la Escuela de Veterinaria y Producción Agroindustrial de la UNRN sobre la alfabetización académica para analizar la práctica de enseñanza de ésta desde sus asignaturas, como así también analizar sus experiencias docentes y detectar posibles necesidades o desafíos para diseñar prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

Para ello fue necesario indagar la perspectiva de los y las docentes respecto a la lectura y la escritura académica en la enseñanza de sus asignaturas, lo cual se logró mediante entrevistas semiestructuradas a profesores de diferentes años de la carrera. En ellas se pudo observar que hay un acuerdo generalizado respecto a las dificultades que se observan en los y las estudiantes para leer y escribir, especialmente en los primeros años de la carrera. Ésta es una problemática que nos viene interpelando desde hace tiempo y que está dando un giro importante en cuanto a la responsabilidad docente para abordarla, evitando que la dificultad recaiga sobre los y las estudiantes en su totalidad.

Al examinar las prácticas docentes respecto a la lectura se observó que, si bien no se dedicaba un espacio a la lectura dentro del horario de clase, compartido entre estudiantes y docentes, sí se brindaban momentos

fundamentales (tiempo áulico) al diálogo, la discusión y el debate entre pares y con los y las docentes sobre los textos leídos en forma domiciliaria como sobre las respuestas escritas elaboradas por los y las estudiantes. Sin embargo, en varias asignaturas la lectura y la escritura no son consideradas como un objeto de enseñanza. Se considera que estas destrezas ya fueron aprendidas en la escolaridad previa y que por tanto son aplicables en cualquier situación posterior.

En este sentido, se asume que los y las estudiantes, por haber llegado al nivel superior, deberían ser autónomos y autorregular sus procesos de lectura y escritura. Esto justificaría el hecho de que algunos docentes consideren que no es necesario acompañar con enseñanza la tarea de interpretar textos y producir los propios, sino sólo brindar pautas y lineamientos. De esta manera, la lectura y la escritura serían pensadas como tareas de extracción o transcripción de un conocimiento dado. Sin embargo, luego se espera que los y las estudiantes puedan realizar otro tipo de actividad de elaboración como relacionar o integrar contenidos, discutir, reformular, etc. Entonces, es aquí en donde hay una reflexión de parte las y los docentes entrevistados en la que reconocen que deberían ocuparse de acompañar a los y las estudiante en la lectura y en la escritura como prácticas inherentes al aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Por otro lado, a pesar de no asignar tiempo áulico a la enseñanza de la lectura, en algunas de las asignaturas sí se dedica tiempo a la escritura, en particular si se trata de redactar informes de laboratorio o monografías. En estos casos, se da lugar a revisar y reformular lo expresado para lograr una mejor versión.

Encontrar las herramientas para que las y los estudiantes puedan sortear sus dificultades, “allanar las barreras que existan”, como lo expresa una de las entrevistadas, pueden marcar una diferencia. Considerar que la lectura y la escritura se pueden seguir desarrollando en todos los niveles educativos, siendo un aprendizaje que ha de realizarse en situaciones definidas y auténticas dentro de las asignaturas, es de vital importancia.

De las experiencias realizadas en otras universidades de Argentina en la carrera de Medicina Veterinaria se obtuvieron hallazgos similares. En los estudios citados en este trabajo, y en concordancia con el enfoque de la alfabetización académica, se plantea la necesidad de que los y las docentes anticipen las competencias lingüísticas que los y las estudiantes deberán desarrollar para lograr incorporarse progresivamente a la comunidad académica y poder así planificar la enseñanza de la lectura y la escritura de modo entramado con la enseñanza de los conceptos disciplinares para que sus materias sean aprendidas.

Se destaca entonces la fortaleza de ofrecer instancias de enseñanza y de aprendizaje que coloquen a los y las estudiantes en un rol activo y que los y las involucren en situaciones de producción real de conocimientos disciplinares. Este papel con mayor protagonismo requiere guía de parte del docente, al menos al principio, ajustar las tareas en base a sus desempeños u ofrecer material didáctico de soporte o andamiaje. Estas tareas facilitarán el trabajo con grupos heterogéneos, respetando y acompañando a los y las estudiantes desde su conocimiento novato hasta el conocimiento experto.

Asimismo, se enfatiza la importancia de la formación docente, la cual no puede quedar ajena a las políticas y estrategias de intervención didáctica y/o curricular que se lleven adelante para lograr una verdadera alfabetización académica.

Finalmente, cabe mencionar que el proceso de enculturación en las disciplinas es un proceso que todos y todas los/as estudiantes deben atravesar, dado que son, en términos de Estienne y Carlino, “inmigrantes” o recién llegados a una nueva cultura (2005). La escuela secundaria corresponde a un ámbito en cual las prácticas letradas responden a las demandas de ese ámbito, el cual es muy diferente al de la educación superior. Por tanto, los y las estudiantes (todos y todas) deben leer y escribir textos específicos en la universidad. En consecuencia, se enfrentan a propósitos y exigencias diferentes a las que habían encontrado en el nivel medio. Entonces, necesitan conocer las reglas, los modos, los conocimientos, los valores propios de esa cultura para poder alcanzar un buen

desempeño en su formación; es decir, el estudiante necesita constituirse en lector/escritor universitario.

Así, de los planteos formulados en este trabajo se desprende la necesidad de que las universidades atiendan a la enseñanza explícita de la lectura y la escritura. Es por ello, que se torna indispensable continuar indagando en el área tratada en este trabajo final dentro de la carrera Medicina Veterinaria en la UNRN para mejorar las herramientas didácticas y pedagógicas que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora y estimule la expresión de los y las estudiantes para la construcción compartida del conocimiento, reafirmar la confianza en sí mismos/as y alentar el deseo de aprender.

Por último, plantear las prácticas de enseñanza universitaria de esta manera implica que todas las disciplinas reconozcan el carácter transversal de la lectura y de la escritura, dado que están atravesadas por el lenguaje: cada una con su terminología específica y sus géneros discursivos predominantes, junto con sus propios contenidos.

6 REFERENCIAS

Alvarado, M y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Lulu Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, Vol.1, pp. 19-23.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo xxi.

Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. *Uni-Pluri/Versidad*, 2 (2), 57-67.

Carlino, P. (2004). "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *EDUCERE*, 8(26), 321-327.

Carlino, P. (2004) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-21.

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

Carlino, P. (2005b). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. In *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.

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

Carlino, P (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n° 57, pp. 355-381.

Carlino, P., Iglesias, P. P., Bottinelli, L. E., Cartolari, M. M., Laxalt, I., & Marucco, M. (2013). Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes.

Cortes, M y M. Kisilevsky. (2019). El primer año en la Universidad: reflexiones sobre las prácticas de evaluación, lectura y escritura. (U. N. prensa), Ed.) Número especial de la Revista de Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

De Micheli, A. e Iglesia, P. (2012): "Writing to learn biology in the framework of a didactic-curricular change in the first year program at an Argentine university", en C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson:

Parlor Press: The WAC Clearinghouse, pp. 35-42. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter3.pdf>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategia para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

Estienne, V., & Carlino, P. (2005). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. In *En Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro. Buenos Aires: OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación..* OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación.

Fernandez, G y Carlino, P. (2007) Leer y escribir en los primeros años de la universidad: un estudio proyectado en ciencias veterinarias y humanas de la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, vol. V (núm. 5), pp. 277-289.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Finland Orienta-Konsultit.

Kelly, G. y Bazerman, C. (2003). "How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis", *Applied Linguistics* (Estados Unidos), vol. 24, núm. 1, pp. 28-55.

Gatti, A. E., Favilli, G., Grinsztajn, F., & Vaccaro, M. (2020). Alfabetización académica y práctica docente. El Programa de Alfabetización Académica de la Facultad de Ciencias Veterinarias UBA. In *II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*.

Gatti, A., Grinsztajn, F., Cética, P., & Vaccaro, M. (2014). Alfabetización académica, formación docente y gestión de la enseñanza en la universidad.

Graciela, G. y Del Bello, J.C. (2016). La Ley 24.521 de Educación Superior. Su impacto modernizante y la necesaria nueva agenda de. *Debate Universitario*, 9-32.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.

Moyano, E. y Natale, L. (2012). "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)", en C.Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson: Parlor Press: The WAC Clearinghouse, pp. 23-34. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter2.pdf>

Natale, L. y Pérez, I. G. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En Natale, L., Stagnaro, D., Castro Azuara, M. C., Errázuriz, M. C., Montes, S., Pérez, I. G., ... & Sánchez, V. (págs. 13-46). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Russell, D.; Lea, M.; Parker, Jan; Street, B. y Donahue, T. (2009). "Exploring notions of genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum': Approaches across countries and contexts", en C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a changing world*, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press, pp. 395-423.

Santelices Iglesias, O. A., Migliorisi, A. L., Wright, C., Nishida, F., Grandinetti, J. A. B., Paulovich, F. B., ... & Barbeito, C. G. (2016). Estudio sobre alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. *Analecta Veterinaria*, 36.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. Y Elbert, R. . (2005). Manual de Metodología: Construcción del Marco Teórico, Formulación de los Objetivos y Elección de la Metodología. Buenos Aires: CLACSO y Asdi.

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa

Vázquez, A. y Jacob, I. (2007). “La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos”, *Innovación Educativa*, vol. 7, núm. 36, pp.21-25.

Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial científico-técnica.

Urús, M. (2019). “Enfoques epistemológicos de las prácticas letradas en la Educación Superior. *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, vol.8, pp 99-122.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

▪