



CONSTRUYENDO **la enseñanza** DE **LA LECTURA Y LA ESCRITURA**

EN PATOLOGÍA GENERAL VETERINARIA. ABRIENDO PUERTAS LA LA CULTURA ACADÉMICA.

Olga Andrea Santelices Iglesias*

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

Guillermina Piatti**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

Claudio Gustavo Barbeito***

Facultad de Ciencias Veterinarias | Universidad Nacional de La Plata | Argentina.

RESUMEN

Al ingresar a la universidad los estudiantes se enfrentan a una nueva cultura, son puestos a prueba como lectores y escritores en un universo comunicativo que les demanda la aculturación a los discursos universitarios. Este texto pretende compartir una experiencia de formación docente en relación a la alfabetización académica, diseñada y desarrollada por los docentes de Patología General Veterinaria (PGV) de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). De aquella surgieron: actividades de lectura y escritura para el curso de PGV, propuestas de evaluación y divulgación, y la modificación de la planificación. Los resultados de la encuesta a los participantes fueron positivos. Además, abrió puertas a nuevos proyectos en relación con el tema.

PALABRAS CLAVE

Lectura, Escritura,
Alfabetización
académica.



Al ingresar a la universidad los estudiantes se enfrentan a una nueva cultura, deberán aprender sus reglas, muchas no explícitas. Comenzar a formar parte exige el dominio de las reglas del trabajo intelectual. Son puestos a prueba como lectores y escritores en un nuevo universo que demanda la aculturación a los discursos universitarios (Casco, 2007).

Las prácticas de enseñanza pueden no facilitar este proceso, provocando una relación de extrañamiento con el conocimiento, al ser percibido como ajeno y necesario sólo para la acreditación (Britos & Schneider, 2005). Ante tal situación, los estudiantes recurren a estrategias para avanzar en la carrera sin comprometerse con el conocimiento (Ortega, 1997). Esto es naturalizado por docentes y estudiantes dada su frecuencia (Britos & Schneider, 2005).

La situación problema se definió a partir de percibir la dificultad de los estudiantes para apropiarse de los contenidos del curso de Patología General Veterinaria (PGV), correspondiente al cuarto semestre de la carrera de Medicina Veterinaria, del modo esperado. Se concluyó que las prácticas en la FCV y en el curso de PGV, no promueven la afiliación intelectual, y por esto los estudiantes acceden al curso sin haberla completado.

El escaso alcance de los objetivos de apren-

dizaje se refleja en el bajo rendimiento en los exámenes finales, con una aprobación del 53,3%, donde el 30% alcanzó sólo la nota mínima (cuatro), y en el porcentaje de promoción (aprobación sin rendir examen final integrador) que no superaba el 20% durante los años analizados. Es evidente que los estudiantes adquirieron habilidades para acreditar y avanzar en la carrera sin comprometerse con el conocimiento (Ortega, 1997).

Carlino (2005a) propone abordar este problema trabajando con la lectura y la escritura en cada asignatura, ya que la cultura académica es letrada, y para dominar las reglas del trabajo intelectual es imprescindible dominar las reglas de la producción escrita en cada disciplina.

Por lo antedicho, se construye un proyecto que se propone: 1) generar un espacio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el curso de PGV; 2) generar un espacio para diseñar estrategias de intervención que favorezcan aprendizajes significativos y el progreso en la aculturación académica, a través de la alfabetización académica; 3) generar estrategias de difusión y socialización que posibiliten la visualización del problema a nivel institucional.

Los antecedentes sobre el tema revelan que las universidades anglosajonas son las de mayor experiencia (Gottschalk, 1997; Carli-

no, 2002; Carlino, 2005b; Carlino, 2009). Las universidades argentinas están comenzando a ocuparse, pero en general las acciones se limitan al ingreso, buscando remediar falencias del nivel medio, y no se integran a la estructura curricular (Carlino, 2005b; Carlino, 2009). La FCV de la UNLP recientemente ha implementado algunas estrategias en relación al tema.

FUNDAMENTACIÓN

El concepto de alfabetización académica refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, de la producción y el análisis textual necesarios para aprender en la universidad. Involucra prácticas de lenguaje y de pensamiento, y al proceso necesario formar parte de una comunidad al apropiarse de sus convenciones discursivas (Carlino, 2005a). No se completa ni es trasladable a cualquier contexto. Leer y escribir en una comunidad dada plantea desafíos y dificultades a quienes se inician en ella y sus reglas suelen permanecer implícitas (Carlino, 2005a). La producción y análisis de textos deberá integrarse al trabajo de las cátedras

Leer y escribir en una comunidad dada plantea desafíos y dificultades a quienes se inician en ella y sus reglas suelen permanecer implícitas (...)

(Carlino, 2005a) ya que alfabetizar en la disciplina sólo es posible desde la disciplina misma (Carlino, 2005a).

Las culturas académicas, prácticas y representaciones

de la universidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje que giran en torno a textos son heterogéneas y los modos de pensar, actuar y comunicarse son naturalizados por sus miembros (Carlino, 2004). La afiliación se produce cuando el estudiante se ha incorporado a la cultura académica (Casco, 2007). De ella podemos reconocer dos tipos: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad; la segunda, con el dominio de las formas del trabajo intelectual propios de la educación universitaria. Puede ocurrir que el ingresante logre la afiliación institucional sin haber podido superar la etapa de alienación en lo intelectual (Casco, 2007).

METODOLOGÍA

Se propuso un trabajo reflexivo-propositivo que se desarrolló en tres etapas. La primera, se centró en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el curso de PGV, y permitió que los docentes tomen un primer contacto con el tema y su bibliografía. En la segunda, el grupo generó estrategias superadoras de las debilidades que se hicieron visibles en el proceso de reflexión. Por último, se generaron estrategias de socialización para visibilizar el problema a nivel institucional.

La propuesta de actividades fue presentada como Actividad Educativa de Posgrado (AEPG) en la FCV de la UNLP, bajo la forma de aula taller, para los docentes del curso de PGV. Las propuestas de actividades surgidas fueron implementadas en el curso de PGV. Además, se convocó a un experto en lingüística que aportó el marco conceptual y actuó como corrector de las producciones escritas de los docentes.

La evaluación del proyecto se centró en el enfoque cualitativo, incluyendo algunas técnicas de análisis cuantitativas a fin de aprovechar las fortalezas de ambos enfoques (Carlino, 1999). Constó de tres etapas: inicial, procesual y final. Las estrategias metodológicas fueron: la observación participante, el análisis de documentos y el uso de cuestionarios (encuestas abiertas).

En la evaluación inicial se analizaron: el relato de una clase genérica de PGV y se identificaron los momentos en que aparecen la lectura y la escritura dentro de la clase y dentro del curso en su totalidad, ambos a partir de la experiencia (observación y participación) de los docentes del curso; encuestas a los docentes que participan de la planificación del curso de PGV (profesores y jefes de trabajos prácticos), para sondear en sus supuestos sobre el tema; guías de actividades destinadas a estudiantes del curso; exámenes finales escritos con ítems de ensayo breve; y encuestas a estudiantes de PGV, para conocer sus dificultades al leer los textos de la disciplina.

Para la evaluación procesual se analizaron cualitativamente registros tomados durante los encuentros con notas del coordinador y de los participantes. La evaluación final involucró el análisis de las producciones del taller (propuestas de actividades de lectura y escritura para el curso de PGV, propuestas

para evaluar su impacto, propuestas de divulgación y modificación de la planificación del curso), y de encuestas a los participantes. Se tuvieron en cuenta efectos no previstos, aspectos no logrados y las circunstancias que los determinaron.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la evaluación inicial surge que la lectura y la escritura no eran actividades privilegiadas dentro del curso y su responsabilidad se delegaba en los estudiantes.

Las encuestas a los docentes evidenciaron que se atribuye a los niveles precedentes la responsabilidad de la alfabetización y que se espera que haya concluido al llegar a la universidad. Sin embargo, también surgió la idea de proceso continuo de aprendizaje, la necesidad de ciertos saberes discursivos,

la existencia de elementos propios de la lectoescritura en cada área de conocimiento y la necesidad de intervenir. Se verificó la coexistencia de dos con-

cepciones, mencionadas por Carlino (2005b): la primera, justifica despreocuparse por la enseñanza de la lectoescritura; la segunda, ocuparse de ella. Los docentes mostraron preocupación por la forma en que sus estudiantes leen y escriben, contemplaron la posibilidad de intervenir, y reconocieron la necesidad del aprendizaje de ciertas normas discursivas propias de la disciplina y de la cultura universitaria.

Las actividades propuestas a los estudiantes se orientaban mayormente a la reproducción de contenidos. Pocas implicaban procesos reflexivos (resolución de problemas, abordaje de casos) o descripciones breves.

Se seleccionaron para su análisis evaluaciones finales (doce casos, aprobados y desaprobados, de tres temas distintos). Los criterios utilizados se adaptaron de los presentados por Carlino (2005a: 135-136) para la evaluación de exámenes escritos. Éstos y los datos surgidos del análisis de los textos se presentan en la Tabla 1.

El análisis evidenció la marcada diferencia en los aprendizajes logrados por los estudiantes de ambos grupos (aprobados y desaprobados) en torno a la expresión escrita y particularmente a la escritura de textos académicos. Aún los estudiantes del primer grupo demostraron dificultades en la construcción de textos.

Las encuestas a los docentes evidenciaron que se atribuye a los niveles precedentes la responsabilidad de la alfabetización y que se espera que haya concluido al llegar a la universidad.

Tabla 1. Resultados del análisis de exámenes finales.

Criterios	Aprobados D			saprobadados		
	Cumple	Cumple parcialmente	No cumple	Cumple	Cumple parcialmente	No cumple
Aborda explícitamente lo que se pide	100%			16,67%	83,34%	
Desarrolla correctamente los conceptos	100%					100%
Expresa claramente las ideas	16,67%	83,34%				100%
Relaciona las ideas	33,34%	33,34%	33,34%			100%

Jerarquiza la información	66,67%	16,67%	16,67%			100%
Buena organización		66,67%	33,34%			100%
Consideración con el lector	16,67%	83,34%				100%
Escrito legible	33,34%	50%	16,67%	66,67%	16,67%	16,67%

Se interrogó a los estudiantes respecto a sus dificultades al leer textos de Patología General. De 221 encuestas entregadas se recuperaron 51,1 en blanco. Sólo 5 estu-

diantes manifestaron no haber tenido dificultades, el resto mencionó una diversidad de ellas. Los resultados¹ se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Dificultades manifestadas por los estudiantes del curso de PGV respecto a la lectura de los textos sugeridos.

Porcentaje	Dificultades
56,86%	Terminología/vocabulario
29,41%	Jerarquización
17,65%	Conceptos desconocidos no explicados en los textos
11,76%	Extensión de los textos
11,76%	Organización de los textos
3,92%	Abundante información
3,92%	Articulación entre textos

Los resultados de la evaluación procesual muestran que, durante los encuentros del taller, los docentes lograron reconocer dificultades comunicativas en sus estudiantes para desenvolverse en el medio académico y cómo sus limitaciones en los modos de leer y escribir, en las formas que la universidad exige, limitan sus posibilidades de aprendizaje. El trabajo con sus propios supuestos permitió que los hicieran explícitos y que se reconocieran en una transición entre una postura que no se hace cargo de la enseñanza de la lectoescritura en la educación superior y una que sí lo hace. También permitió revisar y modificar algunos supuestos, aunque otros estaban fuertemente arraigados.

El aula taller permitió realizar el análisis reflexivo de las actividades propuestas a los estudiantes en el curso de PGV. Fue posible reconocer que el tiempo de clase destinado a la escritura era escaso, y el dedicado a la lectura nulo, delegando su responsabilidad en los estudiantes. También se consensuaron estrategias de evaluación y difusión.

Los resultados de la evaluación final mostraron que las actividades propuestas por los docentes fueron coherentes con los principios teóricos que fundamentan el proyecto, buscan favorecer el aprendizaje de los contenidos del curso de PGV, utilizando la lectura y la escritura debido a su gran potencial epistémico, privilegian el rol activo del estudiante y prevén que los contenidos sean abordados recursivamente.

Las propuestas para la evaluación de las actividades diseñadas se sustentan en el concepto de evaluación como juicio fundamentado y por tratarse de una propuesta de autoevaluación se caracteriza por su carácter reflexivo y participativo, donde todos los involucra-

dos forman parte (Araujo, 2009).

Se propusieron múltiples estrategias de difusión, de ellas se seleccionaron las mejor adaptadas a los propósitos del proyecto, y se utilizaron como puerta de entrada reuniones que ya poseían un espacio destinado al debate sobre problemas educativos.

La modificación de la planificación del curso de PGV fue un resultado no previsto pero destacable, ya que fue la primera vez que gran parte de los docentes del curso participaron de su planificación, y permitió que la lectura y la escritura estuvieran representadas en el currículum formal².

El análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas de los docentes a una encuesta realizada al finalizar el taller evidenció que éstas fueron variadas y su distribución heterogénea, como se puede observar en la Tabla 3.

Resulta interesante ahondar en los acuerdos y discrepancias entre los diferentes estratos. De las coincidencias se puede inferir que responden a los aspectos destacables de la intervención como fueron el clima generado y la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos. El análisis de las diferencias, permite vislumbrar los intereses y necesidades de los distintos estratos. Los profesores se preocuparon por el diseño didáctico y el desempeño de los docentes. En cambio, los JTP destacaron la posibilidad de consensuar decisiones. Los AD destacaron la posibilidad de escuchar y ser escuchados, de proponer e innovar. El ayudante alumno ponderó el rol del aula taller en su iniciación en la docencia. Cada estrato encontró en la intervención respuestas o vacíos, juzgados a la luz de sus propios intereses, inquietudes o dificultades, que son indisolubles de su trayectoria y de su rol dentro de la institución y del curso.

Tabla 3. Encuesta a docentes participantes

Respuestas	P N=3	JTP N=2	AD N=9	AA N=1	Total N°=15
1-Aspectos positivos					
-Novedoso	33,33%				6,66%
-Participación de gran cantidad de docentes			44,44%		26,66%
-Ausencia de diferencias por cargos y generacionales	66,66%	50%	11,11%	100%	33,33%

-Integración/Acercamiento	33,33%	100%	22,22%		33,33%
-Intercambio/Diálogo/Debate/ Reflexión		50%	55,55%		40%
-Trabajo grupal		50%	11,11%	100%	20%
-Conclusiones y acuerdos	66,66%		33,33%		33,33%
-Interés y compromiso				100%	6,66%
-Diseño y selección de materiales	33,33%				6,66%
-Construcción/Nuevos conocimientos		50%	55,55%	100%	46,66%
-Conocer las propias limitaciones			11,11%		6,66%
-Conocer experiencias en otras instituciones			11,11%		6,66%
-Replantear la enseñanza de la materia				100%	6,66%
-Comenzar a hablar de temas poco considerados en esta facultad			11,11%		6,66%
Aspectos negativos					
-No menciona	66,66%		44,44%		40%
-Ninguno		50%	11,11%	100%	20%
-Poco tiempo para tantos cambios			11,11%		6,66%
-Actividades extensas	33,33%				6,66%
-Pasividad de algunos docentes	33,33%				6,66%
-Ausencia de algunos docentes			11,11%		6,66%
-Tiempo escaso		50%			6,66%
-Textos largos y difíciles			11,11%		6,66%
-Escasos conocimientos previos, de los docentes, sobre el tema			11,11%		6,66%
2-Aportes del taller					
-Reflexión/Aprendizaje individual y grupal	66,66%	50%			20%
-Nuevos conocimientos/ Fundamento teórico	33,33%	100%	88,88%		73,33%
-Resolución de problemas educativos	33,33%			100%	13,33%
-Instalar el debate sobre el tema			11,11%		6,66%
-Posibilidad de innovar			11,11%		6,66%
-Posibilidad de debatir			11,11%		6,66%
-Posibilidad de considerar diferentes puntos de vista			11,11%		6,66%

-Posibilidad de consensuar		50%			6,66%
-Buen punto de partida en la docencia				100%	6,66%
3- Modificaciones sugeridas					
-No menciona			11,11%		6,66%
-Ninguna	33,33%	50%	33,33%	100%	40%
-Espera análisis de resultados	33,33%				6,66%
-Aspectos menores	33,33%				6,66%
-Continuidad		50%	22,22%		20%
-Mayor tiempo			22,22%		13,33%
-Invitar expertos			11,11%		6,66%
-Ensayos de clase			11,11%		6,66%

CONCLUSIONES

La evaluación diagnóstica reveló que los docentes de PGV poseen supuestos correspondientes a una etapa de transición entre la concepción que justifica despreocuparse de la alfabetización académica y la que considera que la universidad debe hacerse cargo de la misma, lo que permitió pensar en la factibilidad de emprender una intervención destinada a generar estrategias al respecto. También demostró que los estudiantes tienen múltiples dificultades al leer y escribir textos académicos, lo cual justifica intervenir.

Incluir tareas de alfabetización académica en la estructura curricular de PGV involucró un cambio curricular profundo. Este trabajo generó estrategias de intervención, construidas colectivamente, tendientes a generar dicho cambio, al ser incorporadas en la planificación del curso (currículum formal) y en sus actividades (currículum práctico³).

Los propósitos del proyecto fueron cumplidos satisfactoriamente. Entre los aspectos no logrados se encuentran la persistencia de algunos supuestos fuertemente arraigados. La modificación de la planificación del curso fue una experiencia sin precedentes, en la cátedra de PGV de la FCV de la UNLP, que resultó en un ejercicio de construcción curricular colectiva y democrática. Este trabajo, además, abrió las puertas a nuevos proyectos en relación al tema.

Incluir tareas de alfabetización académica en la estructura curricular de PGV involucró un cambio curricular profundo. (...) generó estrategias de intervención, construidas colectivamente, tendientes a generar dicho cambio, al ser incorporadas en la planificación del curso (currículum formal) y en sus actividades

NOTAS

¹ Cada estudiante pudo haber sido incluido en más de una categoría ya que cada respuesta puede explicitar más de una dificultad.

² Aspectos estructurales-formales (de Alba, 1995).

³ Aspectos procesales-prácticos (de Alba, 1995).

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, S. (2009). "Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implantación y evaluación". APRENDER. Cuaderno de Filosofía e Psicología da Educação Revista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista-BA-Brasil, 7(12), 107-130.

Britos & M.; Schneider M. (2005). "El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas en la universidad". Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, 2(1), 1-16.

Carlino, F. (1999). "Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación". En La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas (pp. 93-122). Buenos Aires: Aique.

Carlino, P. (2002). "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué". Revista Iberoamericana de Educación, versión digital, OEI, 2 (2), 57-67. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

----- (2004). "Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios". Trabajo presentado en la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje" Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de <http://www.aacademica.com/paula.carlino/156.pdf>

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

----- (2005b). "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina". Comunicación libre publicada completa en las Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, organizado por la Sociedad Argentina de Es-

tudios Comparados en Educación, Centro Cultural Gral. San Martín, Buenos Aires, Argentina.

----- (2009). "Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina". Cuaderno de Pedagogía Universitaria. PUC-MM, Pontificia Universidad: 6(12), 6 - 17.

Casco, M. (2007). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación". Tandil, Argentina. Recuperado de http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/289275/mod_resource/content/1/Casco.pdf

de Alba, A. (1995). "Las perspectivas". En Curriculum: crisis, mito y perspectivas (pp.57-117). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ortega, F. (1997). "Los desertores del futuro-parte II. Docencia y evasión del conocimiento". Trabajo presentado en el V Congreso de Antropología Social. La Plata. Argentina.

Gottschalk, K. (1997). "Putting—and Keeping—the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines". Language and Learning Across the Disciplines 2 (1), 22-45. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/llad/v2n1/gottschalk.pdf>

CV's

* *Es Médica Veterinaria, UNLP. Especialista en Docencia Universitaria, UNLP. Cursa el Doctorado en Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de Patología General Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. Ha sido auxiliar diplomado de Histología y Embriología en la misma institución. Ha participado en varios proyectos de investigación en Ciencias Veterinarias y en Educación Universitaria participando de la presentación de resultados en congresos y publicaciones periódicas.*

Contacto: siandrea@hotmail.com

** *Es Magíster en Enseñanza de Español a extranjeros y Magíster en Lingüística y se encuentra en la etapa final del Doctorado en Letras en la Universidad Nacional de La Plata, donde se desempeña como profesora en el departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Asimismo, es coordinadora académica del área de enseñanza de Español a extranjeros en dicha Facultad. Ha participado en varios proyectos de investigación sobre el estudio de la conversación. Ha presentado los resultados de sus investigaciones en varios congresos del área y ha publicado una serie de artículos sobre las estra-*

tegias conversacionales, el discurso polémico y la gramática de la oralidad. Es profesora de posgrado en el Seminario de Gramática pedagógica (Especialización en enseñanza ELSE) y del Taller de escritura académica (Especialización en docencia universitaria) de la UNLP.

Contacto: guillerminapiatti@gmail.com

*** *Es Médico Veterinario y Doctor en Ciencias Veterinarias, UNLP. Es profesor titular de Histología y Embriología y Profesor Asociado de Patología General Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. Además, es profesor libre en la facultad de Ciencias Naturales y Museo de la misma Universidad y ha sido Profesor Titular de Biología del Desarrollo en la Universidad Nacional de Luján. Es investigador de CONICET en la categoría de Principal. Ha participado de numerosas actividades de posgrado en nuestro país, en Brasil, Cuba, Uruguay y Perú. Ha dirigido o codirigido tesis doctorales, de Maestría y de Especialidad y numerosos proyectos, tanto en su área disciplinar como en educación superior. Tiene alrededor de 140 publicaciones y más de 400 comunicaciones en congresos.*

Contacto: barbeito@fcv.unlp.edu.ar