

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

Construyendo la enseñanza de la Lectura y la Escritura
en el curso de Patología General.

Abriendo puertas a la cultura académica.

Santelices Iglesias, Olga Andrea.

(Ingreso año 2009)

Director: Dr. Barbeito, Claudio

Codirectora: Prof. Mag. Piatti, Guillermina

Diciembre 2012

“Esa es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797 (...), pueda “ser obra de sí mismo” (Pestalozzi, 1994).”

Frankenstein Educador

Philippe Meirieu, 1998.

Agradecimientos

A la Sra. Profesora Julia Silber, por su invaluable aporte a mi formación pedagógica.

A la Sra. Mg. María Gabriela Marano, por su orientación y apoyo constante durante el diseño y escritura del Proyecto de Trabajo Final.

A mis compañeros de cátedra, incluidos mis superiores, que participaron desinteresadamente de todas las instancias del presente trabajo y sin quienes hubiera sido imposible arribar a este desenlace.

A mis directores, que me guiaron con paciencia y comprensión, respetando mis decisiones y brindándome libertad para tomarlas.

Índice

Capítulo I. Presentación.	6
Introducción	6
Situación problemática	8
Propósitos	9
Antecedentes	10
Anexos	13
Capítulo II. Fundamentación.	22
Capítulo III. Trabajo de intervención.	29
Descripción general del proyecto de intervención	29
Desarrollo de las actividades	31
Anexos	61
Capítulo IV. Análisis de resultados.	78
Capítulo V. Evaluación.	91
Fundamentación de la propuesta de evaluación	91
Propuesta de evaluación	94
Inicial. Diagnóstico	96
<i>Preguntas</i>	96
<i>Objetivos</i>	96
<i>Estrategias metodológicas</i>	97
Procesual	98
Final	98
Desarrollo de la propuesta de evaluación	99
Inicial. Diagnóstico	99
<i>Descripción de las clases de PG</i>	99
<i>Supuestos docentes</i>	99
<i>Actividades propuestas a los alumnos</i>	102

<i>Análisis de exámenes finales escritos</i>	103
<i>Análisis de encuestas a alumnos de PG</i>	105
Procesual	106
Final	109
<i>Producciones de los participantes</i>	109
<i>Encuestas a los docentes participantes</i>	110
Anexos	114
Capítulo VI. Conclusiones	122
Bibliografía y fuentes	127

Introducción

Al ingresar a la universidad los estudiantes se enfrentan a una nueva cultura, distinta a la del nivel medio. Para lograr incorporarse a esa cultura deberán aprender sus reglas, muchas de ellas no explícitas. Comenzar a formar parte implica no sólo empezar a ver el mundo del modo en que lo hacen los miembros de esa nueva cultura, aquellos que comparten la disciplina elegida, sino también acceder a diferentes modos de relacionarse con el conocimiento. Asimismo, el ingreso a esa nueva cultura exige el dominio de las reglas del trabajo intelectual. Los ingresantes son puestos a prueba como lectores y escritores en un universo comunicativo completamente nuevo que les demanda la *aculturación* a los discursos universitarios (Casco, 2007).

Las prácticas institucionales y de enseñanza pueden facilitar o no este proceso de *aculturación*. Frecuentemente, dichas prácticas provocan una relación de extrañamiento con el conocimiento en tanto es percibido como algo ajeno y necesario sólo para la acreditación (Britos, 2005). Ante el extrañamiento y la falta de dominio/compreensión de las reglas del trabajo intelectual, los estudiantes recurren a estrategias de evasión o de supervivencia, que les permiten avanzar en la carrera sin comprometerse con el conocimiento (Ortega, 1997). En general los alumnos¹ no perciben el extrañamiento como problema ya que se naturaliza dado su carácter de situación frecuente (Britos, 2005). En muchos casos también los docentes la naturalizan, cuestión que no resulta menor ya que el rol docente es fundamental en esta transición a la cultura académica (Britos, 2005).

En el caso particular del curso de Patología General (PG), las prácticas actuales de *enseñanza* no logran favorecer plenamente el aprendizaje de las reglas del trabajo intelectual en la universidad por parte de los alumnos.

1-En este escrito, la palabra alumno se utiliza como sinónimo de estudiante, sin relacionarla al significado que hace referencia a la ausencia de "luz o iluminación" que algunos autores le atribuyen a la etimología de la palabra.

El escaso alcance de los objetivos de aprendizaje constituye uno de los síntomas más evidentes de la falta de aculturación académica.

Tal como propone Paula Carlino (2005), una aproximación posible para abordar esta problemática es trabajar la lectura y la escritura en todas las asignaturas universitarias con el fin de invitar a los alumnos a participar de nuestra cultura, la cultura académica. La *cultura académica* es una cultura letrada por excelencia, en la cual dominar las reglas del trabajo intelectual hace imprescindible dominar también las reglas de la producción escrita en las distintas disciplinas.

Incluir tareas de *alfabetización académica* en la estructura curricular actual de PG involucra un cambio² curricular profundo. Este trabajo pretende generar estrategias de intervención, construidas colectivamente a partir de decisiones consensuadas, que logren plasmarse en prácticas innovadoras³ tendientes a generar dicho cambio. Estas modificaciones fueron expresadas en el *curriculum* formal al ser incluidas en la planificación del curso de PG del año 2012 y en el *curriculum* práctico al ser desarrolladas⁴ las actividades propuestas para el curso.

Las actividades desarrolladas en el presente trabajo se distribuyen en tres etapas. La primera corresponde a un trabajo reflexivo sobre las prácticas de enseñanza actuales en el curso de PG, que intenta desnaturalizar las estrategias de evasión a las que recurren tanto alumnos como docentes y permitir que los docentes de PG tomen un primer contacto (en la mayoría de los casos) con el tema y su bibliografía. La segunda es la generación de estrategias con el fin de superar las debilidades que se han hecho evidentes en el proceso de reflexión. La última etapa atañe a la generación de estrategias de socialización para hacer visible el problema a nivel institucional y la puesta

2- El cambio, entendido como cambio social, es el proceso por el cual se altera la estructura y funcionamiento de una estructura social. La innovación busca generar un cambio (Angulo Rasco, 1994).

3-Entendemos innovación como la introducción de una práctica que es percibida como novedosa y su asimilación (Angulo Rasco, 1994).

4-Si bien al momento de presentar este Trabajo Final Integrador las actividades propuestas para el curso de PG ya fueron puestas en práctica, su desarrollo y evaluación exceden los alcances de este trabajo.

en marcha de aquellas que es posible implementar en el limitado tiempo disponible para este trabajo, las restantes quedan pendientes para ser desarrolladas en un futuro próximo.

El presente texto se organiza en cinco capítulos que permitirán al lector descubrir el devenir del trabajo de intervención en cuestión. Además cuenta con apartados de bibliografía y anexos que posibilitarán profundizar y comprender mejor aquellos aspectos que le resulten de interés a través del acceso a fuentes bibliográficas y documentales, utilizadas para el diseño y puesta en marcha del proyecto de intervención. Para facilitar su consulta los anexos se encuentran divididos en capítulos y el lector podrá hallarlos al finalizar el capítulo correspondiente. El primer capítulo presenta el tema y sus conceptos centrales, define la situación problemática, enuncia los propósitos de intervención y recorre someramente los antecedentes de intervención en alfabetización académica llevados a cabo en nuestro país y en instituciones extranjeras. El segundo capítulo corresponde a la fundamentación del proyecto, desarrolla los conceptos presentados en el primer capítulo, aquellos supuestos teóricos que soportan cada uno de los aspectos de este Trabajo Final Integrador. El tercer capítulo describe las actividades llevadas a cabo en el marco del proyecto de intervención. En el cuarto capítulo se presenta el análisis de resultados. En el quinto capítulo el lector encontrará explicitados aquellos principios teóricos que fundamentan las estrategias de evaluación utilizadas y el desarrollo de la evaluación de la intervención. Finalmente el sexto y último capítulo comprende las conclusiones, con sus certezas y aperturas, y las reflexiones finales.

Situación problemática

La situación problema se define a partir de la percepción, por parte de los docentes de PG⁴, de la dificultad de los alumnos para apropiarse de los contenidos del curso del modo esperado. En charlas informales los docentes de PG manifiestan que sus alumnos no se comprometen con su propio aprendizaje, que estudian de memoria, sólo para el examen, que no relacionan los temas, que no profundizan, que no leen, que no saben estudiar, etc.

4-PG es un curso del segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera de Ciencias Veterinarias. En el anexo I se adjunta la planificación del año 2010 (año precedente al inicio de este proyecto).

Según la opinión de los docentes de PG, las prácticas dentro de la Facultad de Ciencias Veterinarias, incluido el curso de PG, no promueven el proceso de afiliación intelectual, en otras palabras no favorecen que los alumnos se vinculen con el conocimiento de maneras que permitirían obtener los aprendizajes pretendidos. Como consecuencia, los alumnos llegan al curso de PG sin haber completado dicho proceso debido a la adopción de estrategias que les permitieron subsistir en el sistema universitario sin comprender las reglas del trabajo intelectual ni comprometerse con su propio aprendizaje. Es evidente que, como plantea Ortega (1997), han adquirido ciertas habilidades que les permiten acreditar (salvar obstáculos) y avanzar en la carrera lo cual se refleja en el bajo rendimiento de los alumnos en los exámenes finales (ver anexo II). Tomando en cuenta los exámenes finales de noviembre de 2010 a octubre de 2011 (período en que se incorporó una instancia escrita con ítems de ensayo breve), sólo el 53,3% de los alumnos aprobaron el examen final, de ellos casi el 30% apenas alcanzó la nota mínima necesaria (cuatro). Si consideramos, además, a los alumnos que obtuvieron nota igual a cinco, abarcamos el 53% que aprobó examen final durante el período considerado. También debemos tener en cuenta, como reflejo del bajo rendimiento en el curso de PG, el porcentaje de alumnos que promocionan la asignatura. Si dejamos fuera de consideración el primer curso del plan 406⁵ (año 2007), por no ser representativo de la población estudiantil que recibe el curso de PG año a año, nos encontramos con que el porcentaje de alumnos que aprueban por promoción (sin rendir examen final integrador) no supera el 20% del total (ver anexo III).

Propósitos

Si bien no está al alcance de los docentes de PG modificar las prácticas generales de enseñanza en la Facultad de Ciencias Veterinarias, sí es posible comenzar a reflexionar sobre aquellas que se dan específicamente en el curso de PG para modificarlas en función de dar respuesta al problema que se presenta.

5-Plan de estudios que entró en vigencia en el año 2006.

Este trabajo se propone:

- Generar un espacio de reflexión intracátedra para revisar las prácticas de enseñanza actuales en el curso de PG en función de los supuestos teóricos explicitados.
- Generar un espacio de trabajo grupal intracátedra, para diseñar estrategias de intervención que permitan favorecer aprendizajes significativos en los alumnos y su consecuente progreso en el proceso de incorporación a la *cultura académica*, a través de su *alfabetización académica*.
- Generar estrategias de difusión/socialización que posibiliten la visualización del problema a nivel institucional.

Antecedentes

Las universidades anglosajonas son las que mayor preocupación y experiencia presentan respecto a la alfabetización académica. Las universidades argentinas están comenzando, de forma aún incipiente, a preocuparse y ocuparse de ella. EEUU inició sus actividades de enseñanza de escritura académica en las universidades de élite, destinadas a formar la clase dirigente, y posteriormente se generalizó a otras instituciones. El movimiento *writing across the curriculum* incorpora la escritura al aprendizaje de todas las materias e incluso la mayoría de las universidades norteamericanas cuentan con un *programa de escritura*. Por su parte, Canadá ha tomado como modelo a EEUU y ha realizado algunas aproximaciones al respecto. Asimismo, las universidades australianas poseen *centros de escritura y aprendizaje* que planifican las acciones de alfabetización académica además de haber desarrollado políticas para promoverla (estatutos, recursos, formación docente, foros sobre el tema). En cambio, hasta no hace mucho tiempo las universidades argentinas se despreocupaban de la escritura. Últimamente ha venido creciendo el interés por el tema, pero en general las acciones se limitan al ingreso, con el objetivo de remediar las falencias del nivel medio y no se integran a la estructura curricular (Carlino, 2009).

Como ejemplo de estrategias puestas en marcha por universidades argentinas se encuentran las siguientes (Carlino, 2009):

- Ciertas carreras de algunas universidades cuentan con talleres de escritura y cursos de formación en el estudio, para ingresantes.
- Programas estatales que promueven acciones *bisagra* entre el nivel medio y universitario, de enseñanza de la escritura. Edición de material bibliográfico sobre lectura y escritura para ingresantes y para docentes secundarios y del primer año de la universidad.
- Algunas universidades presentan sistemas de tutores de lectura, para estudiantes de primer año.
- Algunas cátedras aisladas favorecen la integración de la enseñanza de la escritura a la de sus contenidos conceptuales.
- Instancias de desarrollo profesional en algunas unidades académicas tales como talleres para docentes sobre la relación de la enseñanza de la escritura y el aprendizaje de las materias.

Algunos ejemplos concretos son: elaboración de documentos que orientan las actividades de lectoescritura (Acuña, 2005 y González, s/a); tutorías de estudio (Baldoni y col., 2005); capacitación docente (Ragout de Lozano, 2005); cursos para ingresantes que contemplan la problemática de la lectura y la escritura (Ragout de Lozano, 2005 y Izuzquiza, 2005); asignaturas que incluyen actividades de comprensión lectora (Ragout de Lozano, 2005); talleres de lectoescritura académica (Ragout de Lozano, 2005) y de comprensión y producción textual (Padilla, 2005); y un seminario sobre *Técnicas de la expresión oral y escrita* (Pellegrino, 2007).

Con respecto a las Facultades de Ciencias Veterinarias de nuestro país, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires realizó talleres de metodologías de estudio para ingresantes. Parte del trabajo en el taller se centró en diversos aspectos: los factores determinantes y condicionantes de la comprensión de textos, los procesos implicados en la comprensión de textos, su significado global, las estrategias para desentrañar la información de los textos y jerarquizarla, y la habilidad para el desarrollo de autopreguntas (Giamberardino, 2007). La misma unidad académica posee un Programa Articulatorio (PA), de modalidad semipresencial, que incluye actividades facilitadoras de la lectura (Pacheco, 2007). En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP no se han

implementado estrategias institucionales en relación a la alfabetización universitaria. Sin embargo, algunos cursos han comenzado a trabajar con guías de actividades que incluyen tareas de lectura y escritura.

El cuerpo docente de PG está movilizado y se preocupa por los aprendizajes de sus estudiantes, lo cual se ve reflejado en las modificaciones que a partir del año 2006 (año en que se implementó un nuevo plan de estudios, plan 406) han sido incorporadas, paulatinamente, al dictado del curso. Estas modificaciones surgen de decisiones consensuadas en reuniones de las que participa todo el plantel docente. La práctica de revisión de las estrategias de enseñanza continúa y se sostiene a través del tiempo gracias a la voluntad y trabajo conjunto del grupo de cátedra de PG.

Anexos-Capítulo I

I-PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES DOCENTES AÑO: 2010

1. NOMBRE DEL CURSO: Patología General

1.1. Coordinador: Dr. Eduardo J. Gimeno

1.2. Diseño de la Planificación a cargo de: Dra. Patricia E. Fernández

2. SEMESTRE: segundo

3. CICLO:

3.1. Núcleo:

4. DEPARTAMENTO: Ciencias Preclínicas

5. CARÁCTER: Obligatorias/Optativas.Obligatorias

6. FUNDAMENTOS¹ Y OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO:

El objetivo de enseñanza de la Patología General es que el alumno interprete las lesiones básicas y los mecanismos patogénicos asociados a la enfermedad.

OBJETIVOS DIRECCIONALES

- Utilizar correctamente la terminología médica apropiada.
- Diferenciar conceptualmente organismo sano - organismo enfermo.
- Comprender los mecanismos generales de desarrollo de las enfermedades.
- Establecer las relaciones agente-medio-hospedador.
- Comprender los procesos mediante los cuales el organismo responde a los agentes injuriantes.
- Reconocer lesiones básicas en cortes histológicos
- Integrar los mecanismos de enfermedad en los diferentes niveles de organización de los seres vivos.
- Inferir las características de los procesos patológicos a partir de los conocimientos referentes a la normalidad estructural, funcional y metabólica de los animales, adquiridos en otras asignaturas.

7. CARGA HORARIA

7.1. Carga horaria total del curso por alumno: 50 hs

7.2. Porcentaje Asignado a la Teoría: 60 %

7.3. Porcentaje Asignado a la Práctica: 40 %

7.4. Duración del curso (en semanas):10

7.5. Cronograma de actividades:

¹ Importancia y aporte del curso en la formación del Med. Vet., tipo de conocimiento y habilidades que brinda, vinculación con otros cursos de la carrera, etc.

TP/APO: Título	Contenidos	Objetivos	Cursos con los que integra conocimientos /interactuas etc. (Plan – Año – Nombre del cursos ¹)	Recursos didácticos	Metodología
Clase Teórico-Práctica: Célula sana, célula enferma, trastornos alterativos	Patología. Introducción a la Patología Alcances del término Salud y enfermedad. Salud y enfermedad.	<p>Relacionar la Patología con otras ciencias. Interpretar la evolución del concepto de enfermedad.</p> <p>Explicar científicamente las diferencias entre salud y enfermedad.</p> <p>Definir, explicar y utilizar la terminología referida a la enfermedad.</p> <p>Inferir los alcances del estudio de la Patología General y su función dentro de la carrera de Medicina Veterinaria.</p> <p>Conocer la patogenia de la injuria celular reversible e irreversible.</p> <p>Comprender los cambios morfológicos y funcionales consecutivos a las alteraciones de los componentes celulares.</p> <p>Explicar la capacidad homeostática en relación con la lesión celular.</p> <p>Diagnosticar y describir las modificaciones morfológicas del daño celular desde el punto de vista macroscópico, microscópico y ultraestructural.</p> <p>Enumerar secuencialmente los principales cambios morfológicos y funcionales que ocurren desde la injuria hasta la muerte celular.</p> <p>Diferenciar macro y microscópicamente distintos pigmentos.</p> <p>Analizar los efectos sobre la salud animal de la presencia de depósitos anormales intra e intercelulares de compuestos proteicos, lipídicos, glucídicos y minerales.</p> <p>Identificar los cambios que se generan en los tejidos durante el envejecimiento</p> <p>Utilizar correctamente la terminología médica apropiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar conceptualmente organismo sano - organismo enfermo. - Comprender los mecanismos generales de desarrollo de las enfermedades. - Establecer las relaciones agente-medio-hospedador. - Comprender los procesos mediante los cuales el organismo responde a los agentes injuriantes. - Reconocer lesiones básicas en cortes histológicos <p>Integrar los mecanismos de enfermedad en los diferentes niveles de organización de los seres vivos.</p> <p>Inferir las características de los procesos patológicos a partir de los conocimientos referentes a la normalidad estructural, funcional y metabólica de los animales, adquiridos en otras asignaturas.</p>	Biofísica, bioquímica, anatomía, histología, fisiología.	Aula para 200 o más alumnos Proyector de diapositivas Retroproyector Diapositivas Filminas Pizarra o pizarrón, con fibrones o tizas Cañón de proyección y PC. Artículos científicos	<p>a) Se utilizará el método de clase magistral, pero ocasionalmente se complementará con otras metodologías tales como: discusión dirigida, utilización de medios audiovisuales.</p> <p>Ocasionalmente se invitarán profesores e investigadores expertos en aspectos relacionados con nuestra asignatura para realizar disertaciones y conferencias</p> <p>b) Se trabajará en clase en base a una guía que el alumno debe completar con la información suministrada en clase y la interacción con el docente, (por mesa aprox. 10 alumnos por docente).</p>
Muerte celular.	Necrosis. Apoptosis, Muerte somática, cambios posmortem	<p>Comparar las características morfológicas (macro y microscópicas) del tejido necrosado con las del tejido vivo.</p> <p>Diferenciar los tipos de necrosis de acuerdo a su morfología, presentación y evolución.</p> <p>Reconocer los distintos tipos de muerte</p>	Idem	Idem	Idem

		<p>celular.</p> <p>Comprender la apoptosis como un mecanismo fundamental en la homeostasis del organismo.</p> <p>Establecer diferencias entre las lesiones ante mortem y post-mortem.</p> <p>Enumerar secuencialmente los principales cambios morfológicos y funcionales que ocurren desde la injuria hasta la muerte celular.</p> <p>Comparar las características morfológicas (macro y microscópicas) del tejido necrosado con las del tejido vivo.</p> <p>Diferenciar los tipos de necrosis de acuerdo a su morfología, presentación y evolución.</p> <p>Reconocer los distintos tipos de muerte celular.</p> <p>Comprender la apoptosis como un mecanismo fundamental en la homeostasis del organismo.</p> <p>Establecer diferencias entre las lesiones ante mortem y post-mortem.</p>			
Trastornos circulatorios I parte.	Trastornos hemodinámicas, hiperemia, congestión, edema, hemorragia, anemia, trastornos de la coagulación, shock, stress.	<p>Definir e interpretar los procesos de hiperemia, congestión y hemorragia</p> <p>Analizar las bases fisiopatológicas de la patogenia de la hiperemia y la congestión.</p> <p>Explicar los factores etiológicos, la patogenia y la evolución de diferentes tipos de hemorragias.</p> <p>Interpretar la relación entre las causas, mecanismos y evolución del edema local y general.</p> <p>Explicar la patogenia y la significación de: acidosis, alcalosis, deshidratación, coagulación intravascular diseminada y shock.</p> <p>Inferir la importancia del estrés en la sanidad y la producción animal</p> <p>Definir e interpretar los procesos de hiperemia, congestión y hemorragia.</p> <p>Patogenia y aspecto macro y microscópico de los tejidos afectados.</p>	Idem	Idem	Idem
Trastornos circulatorios II parte.	Trombosis, embolia, infarto, coagulación intravascular diseminada, shock, estrés	<p>Relacionar la patogenia de la trombosis con los principales mecanismos de hemostasis.</p> <p>Identificar y describir los distintos tipos de trombos.</p> <p>Diferenciar el trombo del coágulo posmortem.</p> <p>Definir los términos émbolo y embolia.</p> <p>Reconocer y describir el infarto en riñón, corazón, pulmón y cerebro.</p> <p>Discutir la evolución de los infartos.</p> <p>Etiología y patogenia de la trombosis, Tríada de Virchow. Descripción macro y microscópica de trombos. Embolias, significación clínica. Infartos, clasificación y aspecto</p>	Idem	Idem	Idem
Inflamación I parte	Inflamación, concepto, características, clasificación. Fenómenos vasculares y celulares, mediadores químicos.	<p>Reconocer a la inflamación como un proceso fisiológico.</p> <p>Enumerar de forma secuencial los cambios que ocurren en una zona de inflamación aguda. Mencionar mediadores químicos de la inflamación reconociendo su origen, características físico-químicas y funciones.</p> <p>Explicar los signos cardinales de la inflamación.</p> <p>Clasificar los tipos de exudado.</p> <p>Reconocer las localizaciones de los procesos inflamatorios según la denominación otorgada.</p> <p>Discutir el origen, participación y destino de las células que participan en la</p>	Idem	Idem	Idem

		<p>inflamación. Describir el proceso de quimiotaxis. Describir morfología, composición, etiología, patogenia y evolución de: inflamación serosa, inflamación catarral, inflamación fibrinosa, inflamación purulenta e inflamación granulomatosa. Discutir la intervención de los mecanismos inmunes en el proceso de inflamación. Comprender a la inflamación como un proceso dinámico, reconocer signos cardinales y presencia de células que caracterizan al proceso en las diferentes lesiones. Observación focalizada a los procesos inflamatorios agudos y subagudos.</p>			
Inflamación II parte. Reparación.	Inflamación crónica. Granulomas. Reparación	<p>Discutir la intervención de los mecanismos inmunes en el proceso de inflamación. Mencionar, diferenciar y clasificar distintos tipos de granulomas. Mediadores químicos y células típicas de la inflamación crónica. Granulomas. Aspecto macro y microscópico. Clasificación. Intervención de los mecanismos inmunes en la patogenia de los granulomas. Describir y explicar el proceso de reparación. Diferenciar los conceptos de cicatrización y regeneración. Clasificar las poblaciones celulares en base a su capacidad regenerativa. Explicar las acciones de las citoquinas y de los factores de crecimiento en los procesos de cicatrización y regeneración. Explicar los mecanismos limitantes de la regeneración tisular. Discutir la capacidad de regeneración y de reparación de los distintos tejidos. Comprender los conceptos de reparación, regeneración, cicatrización. Poblaciones celulares y su capacidad reactiva para la regeneración. Aspecto macro y microscópico de tejidos en regeneración y cicatrización.</p>	Idem	Idem	Idem
Inmunopatología	Hipersensibilidad, tolerancia, inmunodeficiencias, autoinmunidad.	<p>Mencionar cuales son los órganos y células que intervienen en los procesos inmunológicos orgánicos. Diferenciar órganos linfáticos primarios y secundarios. Discutir el concepto de "sistema defensivo". Esbozar la función del sistema inmune y la interacción entre sus componentes y con otros sistemas. Interpretar la importancia del complejo mayor de hipersensibilidad en el reconocimiento de lo propio y lo extraño. Describir y explicar las alteraciones del sistema inmune: reacciones de hipersensibilidad y fenómenos de autoinmunidad. Reconocimiento de las distintas alteraciones del sistema inmune, hipersensibilidad, autoinmunidad, inmunodeficiencias</p>	Idem	Idem	Idem
Trastornos del crecimiento	Agenesia, hipoplasia, aplasia, atrofia, hipertrofia, hiperplasia, metaplasia, displasia, anaplasia.	<p>Reconocimiento de las diferentes alteraciones del crecimiento y la diferenciación celular y sus formas de presentación. Mencionar y reconocer las diferentes alteraciones del crecimiento.</p>	Idem	Idem	Idem

Neoplasias	Tumores benignos y malignos. Características celulares y comportamiento biológico. Nomenclatura. Etiologías. Oncogenes	<p>Explicar las bases para clasificar a los tumores.</p> <p>Diferenciar tumores benignos y malignos en lo referente a: estructura, diferenciación celular, comportamiento biológico, pronóstico.</p> <p>Definir los términos oncogen, protooncogen y gen supresor tumoral.</p> <p>Interpretar la nomenclatura utilizada para denominar los principales tumores en cada órgano en las distintas especies domésticas.</p> <p>Reconocer al cáncer como una alteración multifactorial de la proliferación y diferenciación celular.</p> <p>Interpretar las alteraciones bioquímicas y celulares que caracterizan a los tumores malignos.</p> <p>Analizar los mecanismos mediante los que los agentes físicos, químicos y biológicos intervienen en la carcinogénesis.</p> <p>Comprender el concepto de síndrome paraneoplásico.</p> <p>Discutir las causas y mecanismos de las neoplasias.</p> <p>Diferenciar tumores benignos y malignos en lo referente a: estructura, diferenciación celular, comportamiento biológico, pronóstico. Interpretar la nomenclatura utilizada para denominar los principales tumores en cada órgano en las distintas especies domésticas. Observación detallada de las características celulares de los tumores benignos y malignos, comparando las características celulares en relación con el comportamiento biológico.</p>	Idem	Idem	Idem
Agentes etiológicos animados e inanimados	Bacterias, virus, hongos, parásitos, agentes físicos, químicos. Tóxicos. Enfermedades por carencias y excesos.	<p>Discutir las reacciones orgánicas frente a la injuria física.</p> <p>Sintetizar causas y mecanismos de injuria física por: frío, calor, trauma, radiaciones, electricidad. Definir y ejemplificar los siguientes términos: veneno, tóxico, nefrotóxico, cardiotoxico, neurotóxico.</p> <p>Identificar y describir las lesiones orgánicas, celulares, ultraestructurales y moleculares en la intoxicación aguda y crónica.</p> <p>Definir, explicar y utilizar los siguientes términos: enfermedad clínica, comensalismo, citolítico, enzootia, epizootia, resistencia inmune, infección latente, micotoxinas, parasitismo, patogenicidad, simbiosis, mutualismo, tropismo, virulencia, etiología multifactorial.</p> <p>Establecer bases ecológicas para interpretar la relación salud-enfermedad.</p> <p>Explicar mecanismos de injuria tisular desencadenados por: bacterias, virus, hongos, parásitos, toxinas.</p> <p>Discutir los factores que protegen de la injuria al hospedador.</p> <p>Explicar la influencia del medio ambiente en las enfermedades infecciosas.</p> <p>Analizar la importancia de la nutrición en la salud y en la producción animal.</p> <p>Mencionar y esbozar la patogenia de enfermedades carenciales y metabólicas.</p> <p>Discutir las reacciones orgánicas frente a la injuria física.</p> <p>Sintetizar causas y mecanismos de injuria física por: frío, calor, trauma, radiaciones, electricidad. Definir y ejemplificar los siguientes términos: veneno, tóxico,</p>	Idem	Idem	Idem

		Explicar mecanismos de injuria tisular desencadenados por: bacterias, virus, hongos y parásitos. Identificación de lesiones celulares por déficit, exceso, agentes tóxicos. Observación de lesiones causadas por agentes bacterianos, virales, micóticos y parasitarios. Discusión de mecanismos de injuria celular de los agentes mencionados, bacterias y hongos.			
EVALUACIÓN PARCIAL					c) Se realizará una evaluación parcial integradora que contendrá 60 ítems de tipo objetivo y ensayo breve. La aprobación se logrará contestando correctamente el 50% de los ítems. La evaluación tendrá dos instancias de recuperación con las mismas características. Los contenidos a evaluar surgen de las actividades realizadas en los trabajos prácticos y de la guía de trabajos prácticos.

Completar cuando el TP/APO interactúa con diferentes cursos. En caso que todos los TP/APO interactúan con el mismo curso, consignarlo una sola vez.

8. EVALUACIÓN: (criterios y procedimientos):

Se realizará una evaluación parcial que contendrá 60 ítems de tipo objetivo y ensayo breve. La aprobación se logrará contestando correctamente el 50% de los ítems. Cada evaluación tendrá dos instancias de recuperación con las mismas características.

Los contenidos a evaluar surgen de las actividades realizadas en los trabajos prácticos y de la guía de trabajos prácticos.

9. BIBLIOGRAFÍA:

9.1. Básica:

- Cheville N.F.: "Introducción a la Patología Veterinaria". Editorial Acribia, Zaragoza, 1989.
- Cheville N.F.: "Introduction to Veterinary Pathology". Iowa State University Press, Ames, 1988.
- Thomson, R.G.: "Anatomía Patológica General Veterinaria". Editorial Acribia, Zaragoza, 1986.
- Kitt, T.; Schulz, L.Cl. y otros: "Tratado de Anatomía Patológica General". Editorial Labor S.A., Barcelona, 1985.
- Stünzi, H. y Weiss, E.: "Anatomía Patológica General Veterinaria". Editorial Aedos, Barcelona, 1984.
- McGavin MD y otros. "Pathologic Basis of Veterinary Disease". Fourth Edition. Mosby Elsevier Edit. St. Louis, 2007. (
- Slauson DO and Cooper BJ. "Mechanisms of disease: a textbook on comparative general pathology". Third Edition. Mosby, Inc., St. Louis, 2002.

9.2. Complementaria:

- Cotran, R.S, Kumar, V. Collins, T.: Robbins – Patología Estructural y Funcional". McGraw-Hill-International. 6 ta. Ed. Madrid, 2000.
- Slauson DO and Cooper BJ. "Mechanisms of disease: a textbook on comparative general pathology". Third Edition. Mosby, Inc., St. Louis, 2002.

9.3. Uso de Guías: Los alumnos orientarán su actividad práctica en base a una guía por actividad que les será entregada por la cátedra. Luego de la apo la cátedra dejará disponible la impresión del power point de la clase.

10. REQUERIMIENTOS

10.1 Requerimientos de animales para fines didácticos:					
Especie:		Raza:		Sexo:	
Edad:		Peso:		Cantidad:	
Alojamiento:		Alimentación:		Destino final:	
Tiempo de estadía		Fecha TP/APO:			
10.2 Requerimientos de transporte:					
Actividad:	Fecha:	Nº de Alumnos:	Destino:	Hora salida:	Hora regreso:
10.3 Requerimiento de aulas:					
Cantidad de alumnos:		Fecha:		Hora:	
Aprox. 140 alumnos (aula de Microscopia I)					
70 alumnos		Miércoles		8 á 13 hs	
70 alumnos		Miércoles		14 á 19 hs	

11. DOCENTES AFECTADOS AL DICTADO DEL CURSO

Apellido y Nombre	Cátedra	Cargo
Gimeno Eduardo Juan	Patología General	Profesor Titular (Exclusiva)
Portiansky Enrique Leo	Patología General	Profesor Asociado (Exclusiva)
Barbeito Claudio Gustavo	Patología General	Profesor Adjunto (Simple)
Fernández Patricia Elena	Patología General	JTP (Semidedicación)
Pachamé Andrea Viviana	Patología General	JTP (Semidedicación)
Fontana Paula	Patología General	JTP (Simple)
Santelices Iglesias Olga Andrea	Patología General	JTP (Simple)
Pretti Romina	Patología General	Ayud. Diplom (Simple)
Paulovich Fabiana Beatriz	Patología General	Ayud. Diplom. (Simple)
Wright Carolina	Patología General	Ayud. Diplom. (Semidedicación)
Scenna Silvana	Patología General	Ayud. Diplom. (Simple)
Lozza Facundo	Patología General	Ayud. Diplom. (Simple)
Zeinsteger Pedro	Patología General	Ayud. Diplom. (Simple)
Lopez Marisa	Patología General	Ayud. Diplom. (Simple)
Saturno Pablo	Patología General	Ayud. Diplom. (Simple)
Migliorisi Lorena	Patología General	Ayud. Diplom. (Simple)
Grandinetti Jesica	Patología General	Ayud. Alumno Rentado (Simple)
Fritz Hugo	Patología General	Ayud, Alumno Rentado (Simple)
Nanni Melisa	Patología General	Ayud, Alumno Ad-Honorem (Simple)
Pino Amancay	Patología General	Ayud, Alumno Ad-Honorem (Simple)

II-Notas registradas en exámenes finales

De los resultados de los exámenes finales de noviembre de 2010 a octubre de 2011 surgen los siguientes porcentajes:

Tabla 1-1. Resultados de exámenes finales.

Nota	N° alumnos	%
1	3	1,8%
2	24	14,4%
3	51	30,5%
4	26	15,5%
5	21	12,6%
6	15	9%
7	22	13,2%
8	4	2,4%
9	1	0,6%
10	0	0,00%
Total	167	100%

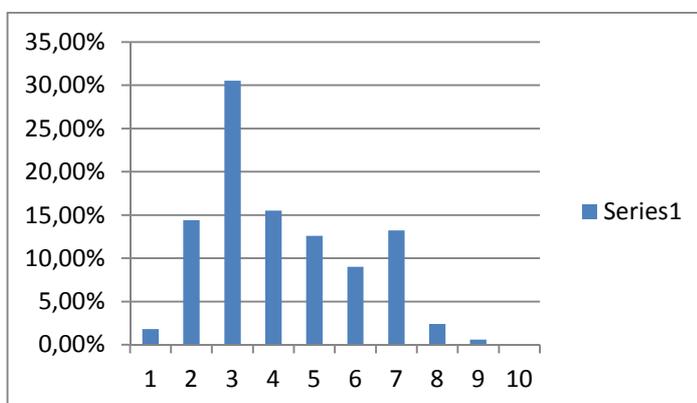


Tabla 1-2. Distribución de notas en finales desde noviembre de 2010 a octubre de 2011.

III- Informes del curso de PG, año 2007 a 2010:

Balance 2010 (Plan 406)

Total de alumnos: 168

Alumnos que aprobaron el curso pero no promocionaron: 111 (66,1%)

Alumnos que aprobaron el curso y promocionaron: 28 (16,7%)

Alumnos que desaprobaron el curso: 21 (12,5%)

Alumnos que abandonaron el curso: 8 (4,7%)

Balance 2009 (Plan 406)

Total de alumnos: 121

Alumnos que aprobaron el curso pero no promocionaron: 83 (68,6%)

Alumnos que aprobaron el curso y promocionaron: 20 (16,53%)

Alumnos que desaprobaron el curso: 10 (8,26%)

Alumnos que abandonaron el curso: 4 (3,3%)

Alumnos pendientes con certificado médico: 4 (3,3%)

Balance 2008 (Plan 406)

Total de alumnos: 105

Alumnos que aprobaron el curso pero no promocionaron: 77 (73,3%)

Alumnos que aprobaron el curso y promocionaron: 21 (20%)

Alumnos que desaprobaron el curso: 3 (2,86%)

Alumnos que abandonaron el curso: 4 (3,81%)

Balance 2007 (Plan 406)

Total de alumnos: 61

Alumnos que aprobaron el curso pero no promocionaron: 28 (46%)

Alumnos que aprobaron el curso y promocionaron: 33 (54%)

Alumnos que desaprobaron el curso: 0 (0%)

Alumnos que abandonaron el curso: 0 (0%)

Capítulo II

Fundamentación

En el marco de este proyecto se impone explicitar qué entendemos por los siguientes conceptos: *alfabetización académica*, *culturas académicas*, *enseñanza* y *curriculum*.

El concepto de *alfabetización académica* hace referencia 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 por el cual se llega a formar parte de una comunidad científica o profesional al apropiarse de sus convenciones discursivas. No se lee y escribe del mismo modo en todos los ámbitos, por este motivo se ha comenzado a hablar de *alfabetizaciones*. Si reconocemos que la alfabetización no es una habilidad que se complete en algún momento y sea trasladable a cualquier contexto, debemos reconocer que leer y escribir, en el marco de una comunidad dada, plantea desafíos y dificultades a quienes se inician en ella. Los modos de leer y escribir, y sus exigencias, son muy diferentes en la universidad a aquellos del nivel medio. La cultura académica gira en torno de lo escrito, y sus formas de representación, lectura y escritura suelen permanecer implícitas. Además, la cultura académica no es homogénea, cada campo posee esquemas de pensamiento propios que se manifiestan a través de su producción textual. Por todo esto resulta ineludible la responsabilidad de la comunidad académica, que deberá comprometerse con la tarea de *alfabetizar* a sus principiantes en cada disciplina. La producción y análisis de textos deberá integrarse al trabajo de las cátedras para, en palabras de Paula Carlino (2005a, pág. 15): "... abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes...". *Alfabetizar* en la disciplina sólo es posible desde la disciplina misma (Carlino, 2005a).

Las teorías socio-constructivistas consideran a la alfabetización un proceso que puede extenderse hasta la adultez y representa el acceso a la cultura letrada. Optar por esta postura implica compromiso con la formación docente ya que

exige trabajar en pos de desarraigar ciertos supuestos que entienden a las habilidades lectoescritoras como mecánicas y definitivas, la inclusión de la lectura y la escritura en las aulas requiere, además, que el docente conozca los procesos cognitivos complejos que estas entrañan (Casco, 2008).

Los discursos académicos cumplen dos funciones íntimamente relacionadas entre sí, la construcción del saber y su comunicación. Los géneros¹ académicos deben, además de permitir al alumno acceder a los contenidos, permitir la elaboración de conocimientos sobre ellos mismos ya que es a través de ellos que los contenidos toman forma. La lengua escrita no es un código de transcripción, sino un sistema de representación. Dado que el lenguaje y el pensamiento están íntimamente ligados, la escritura, como sistema de representación, es también pensamiento, no su transcripción. El aprendizaje de la escritura significa la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento y cumple un rol central en el desarrollo de capacidades como clasificar, categorizar, analizar y desarrollar el juicio crítico (Casco, 2008).

Como habilidades del lenguaje la lectura y la escritura son indispensables para participar de comunidades de discursos específicos, tales como los académicos, los científicos, los disciplinares. Sin embargo estas herramientas del lenguaje se exigen pero no se enseñan. La idea de alfabetización implica rever las prácticas de enseñanza para incluir a los estudiantes en prácticas, de lectura y escritura, propias de los distintos campos disciplinares, permitiendo su acceso a la cultura letrada y garantizando su participación social plena (Monti, 2008).

Reconocer el valor epistémico de la escritura permite tanto a estudiantes como a docentes entender al proceso de elaboración de un texto como medio para la construcción y reconstrucción de conocimiento; asimismo, posibilitará al alumno apropiarse de los modos comunicacionales de la disciplina, atender a las relaciones entre lo que ya sabe y aquello que pretende aprender, además de desarrollar y clarificar conceptos. A los docentes les permitirá seguir

1- Es necesario distinguir entre géneros científicos y profesionales de aquellos académicos que son los propios de las situaciones de enseñanza-aprendizaje en la universidad (Casco, 2008).

individualmente el aprendizaje de sus alumnos, constatar sus reconstrucciones conceptuales, evaluar las producciones escritas como proceso más que como producto, diferenciar problemas específicos de escritura de aquellos conceptuales (Marucco, 2005).

Entender a la alfabetización no como estado sino como proceso trae como consecuencia aceptar que la universidad debe asumir su responsabilidad en la continuidad de dicho proceso, si bien la enseñanza de las habilidades generales y conocimientos básicos les compete a los niveles anteriores, es la universidad la que debe habilitar para los modos de leer y escribir propios de las distintas disciplinas académicas (Marucco, 2005).

Se entiende por *culturas académicas* a las prácticas y representaciones de la institución universitaria respecto de la enseñanza y el aprendizaje que allí se desarrollan. Dichas prácticas giran en torno a textos. Las culturas académicas son heterogéneas puesto que involucran “saberes y haceres propios” de cada comunidad, que comprenden “...conocimientos, creencias, actitudes, usos del lenguaje, herramientas, rasgos de afiliación o pertenencia e identidades sociales...” (Carlino, 2004, pág. 1). La cultura académica se sustenta en procesos sociales de “...producción, circulación, intercambio y usos de significaciones y sentidos culturalmente situados...” (Villanueva, 2006, pág. 1). Una particularidad de esta trama de modos de pensar, actuar y comunicarse es su naturalización por parte de los miembros de esa cultura (Carlino, 2004). La afiliación se produce cuando el estudiante ha construido una nueva identidad y se ha incorporado a la cultura académica (Casco, 2007). La incorporación a la vida universitaria puede considerarse un tránsito en que el estudiante deberá adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, incorporar sus rutinas y aprender a utilizar sus instituciones (Negri de Mallea, 2008). Este tránsito implica un proceso de *aculturación*. Ser admitido en la cultura universitaria es categorizar el mundo tal como lo hacen sus miembros (Casco, 2007). En este contexto podemos reconocer dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La afiliación institucional tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La afiliación intelectual se relaciona con el dominio de las formas del trabajo intelectual

propias de la educación universitaria. Sin embargo, estos dos subprocesos no evolucionan necesariamente en simultáneo. Puede ocurrir que el ingresante logre la afiliación institucional sin haber podido superar la etapa de alienación en lo intelectual (Casco, 2007). La formación académica dentro de una disciplina pretende incluir a un nuevo miembro en la comunidad disciplinar y lograr el desarrollo de actitudes y disposiciones propias de un campo de conocimiento (Negri de Mallea, 2008).

Para referirnos a la *enseñanza* adoptaremos los conceptos de *configuraciones didácticas* y de *construcción metodológica*. El concepto de *configuraciones didácticas* expresado por Edith Litwin (1996, pág. 58) como "...propuestas de enseñanza que se implementan para determinados contenidos en la unidad de la práctica con la teoría (...) sin que pueda ser trasladado a manera de esquema para la enseñanza de otro contenido...", tiene en cuenta que la enseñanza de cada disciplina varía según sus propósitos, niveles y campos del conocimiento. Considerando además que los estudiantes acceden de maneras diferentes al conocimiento, deberemos elaborar propuestas que generen diferentes puntos de acceso a él (Litwin, 1996). Edith Litwin (1996) reconoce buenas y malas configuraciones, y configuraciones no didácticas. Las buenas configuraciones didácticas demuestran la intención de enseñar y favorecen la comprensión y la construcción de conocimiento. Las malas configuraciones son aquellas que llevan a patrones de mala comprensión. Por último, denomina configuraciones no didácticas a las que implican la exposición de contenidos sin considerar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Al referirse a la buena enseñanza Litwin (1996) le atribuye fuerza epistemológica y moral. Esta deberá favorecer los procesos reflexivos en pos de generar la construcción de conocimiento incluyendo la comprensión del modo en que se formulan las explicaciones al interior de las disciplinas. Incluirá la resolución de problemas, permitiendo la confrontación con los saberes preexistentes para favorecer la construcción de ideas potentes que se organicen en torno a problemas centrales de las disciplinas (Litwin, 1996). La autora atribuye, además, la fragilidad de las formas habituales de conocimiento a que éste se genera de manera superficial, sin verdadera comprensión, vinculado a la creencia que ve como sinónimos al acúmulo de información y al

conocimiento, así se obtiene un conocimiento no aplicable, que se ritualiza o se olvida. Las buenas propuestas de enseñanza, según Litwin (1996), deberán incluir aspectos metodológicos que permitan superar los patrones de mal entendimiento. Esto no es posible si el sustento de toda la acción pedagógica es la anticipación. Dar lugar a lo inesperado y a lo espontáneo, permite incorporar los verdaderos interrogantes y genera un entorno favorable para la comprensión (Litwin, 1996). En palabras de Litwin (1996, pág. 61) habrá que “... encontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, librándonos de estereotipos o ritualidades”.

El concepto de *construcción metodológica* (Edelstein, 1996) nos permite vincular ineludiblemente el contenido (estructura conceptual de la disciplina) con el sujeto que aprende (su estructura cognitiva), por lo tanto es no generalizable. La construcción metodológica implica encontrar la manera de “...abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende...”, es decir, encontrar la forma de deconstruir estructuras de modo que puedan ser apropiadas, reconstruidas por el estudiante (Edelstein, 1996, pág. 81). La expresión *construcción metodológica* reconoce el papel del docente en la elaboración creativa de la propuesta de enseñanza, articulando la lógica disciplinar, las posibilidades de los sujetos destinatarios y los contextos donde ambas lógicas se entrecruzan. A su vez ésta estará influenciada por las posturas axiológicas del docente, su pensamiento, productos de su construcción a lo largo de su historia de vida. El docente creará, en concordancia con el contexto, una propuesta de acción que entendida como intervención constituirá la base de la construcción metodológica, la cual permitirá establecer un diálogo entre teoría y práctica para favorecer la construcción del conocimiento (Litwin, 1997). Expresado de otro modo, la construcción metodológica es el modo en que “... un docente construye su clase...” recuperando “... principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido²” (Litwin, 1997).

Entendemos al *currículum* como práctica social, como propuesta *político-educativa*, con función de reproducción y transformación cultural, y lo

2- Este mismo concepto es denominado, dentro del campo de la psicología, estrategias de enseñanza (Litwin, 1997).

consideramos desde una visión amplia que incluye todas sus manifestaciones, formal, práctico y oculto. El *currículum* reúne elementos culturales que no involucran sólo conocimientos, sino que también reflejan valores, creencias, costumbres y hábitos. Todos estos elementos conforman una propuesta político-educativa, resultado de mecanismos de negociación e imposición, que se incorporan no sólo desde lo formal sino también en la práctica concreta a través de las relaciones sociales que permiten que el *currículum* formal se traduzca en *currículum* práctico (de Alba, 1995). El *currículum* es un proyecto que devela una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen los estudiantes. Cada institución hace su propia reinterpretación de lo que es valioso en ese legado cultural (Torres Santomé, 1996). Desde una perspectiva crítica³, entendiendo al *currículum* como proyecto social, como proceso de desarrollo institucional y como espacio de lucha, el hecho de poder desarrollar solidariamente la construcción curricular y, por tanto, la identidad institucional (o viceversa) permite un posicionamiento amplio atendiendo a todas las voces participantes (Coscarelli, 2007).

Dentro del campo del *currículum* es necesario explicitar que entendemos por innovación y cambio. El concepto de innovación en educación puede entenderse como la introducción de algo nuevo o percibido como tal por la comunidad en la que es puesta en práctica, se da de manera intencional. El cambio, entendido como cambio social, es el proceso por el cual se altera la estructura y funcionamiento de un sistema social, puede suceder de manera no intencionada. Según Angulo Rasco (1994, pág. 359) "...una innovación... debería implicar en principio un cambio en el usuario (o ´receptor´) y en el contexto de uso". La innovación educativa busca generar un cambio, este es a la vez su causa y su finalidad (Angulo Rasco, 1994). Existe, por lo tanto, una vinculación indisoluble entre innovación y cambio. La imposición de ideas sin tener en cuenta las ideas o creencias de los sujetos que deberán utilizarlas genera una innovación sin cambio (Angulo Rasco, 1994). Es necesario, para que esto no ocurra, construir colectivamente y negociar los significados que se desea introducir. Para ello deberá generarse una intervención en el sentido que

3- La perspectiva crítica busca comprender los cambios sociales y a partir de esa comprensión "cambiar el mundo, no describirlo" (Salinas, 1997, pág. 54).

Remedi (2004) da al concepto, entendiendo que intervenir es negociar y construir significados, y que no es posible que esta sea una empresa individual o unilateral atendiendo sólo a los intereses de un individuo o de un grupo, sino que es necesariamente un emprendimiento colectivo.

Descripción general del proyecto de intervención

Según Remedi (2004, pág. 12) "...la intervención no es una empresa personal, es una empresa conjunta (...) implica compromisos mutuos". Además toda intervención implica "procesos elaborativos" (pág. 14). Intervenir es negociar y construir significados. Aquello que no se elabora, se repite. Si se repiten las prácticas que se quisieron modificar, entonces, no hubo intervención (Remedi, 2004). Tomando estas ideas respecto a la intervención educativa, poniendo énfasis en el carácter colectivo de todo proceso de intervención y en la necesaria construcción conjunta de significados, es que se propuso en este proyecto un trabajo reflexivo-propositivo con el grupo docente de PG, cuyo producto final fue la elaboración de propuestas concretas para el curso de PG. Como se mencionó en el Capítulo I se trabajó en tres etapas (en el anexo I se adjunta la idea original del proyecto), centradas en los siguientes ejes: reflexión, proposición y difusión. En una primera instancia, la actividad se centró en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza actuales, buscando desnaturalizar las estrategias de evasión a las que echan mano tanto alumnos como docentes, explicitar las concepciones del grupo respecto de la lectura y la escritura, y permitir que los docentes de PG tomen un primer contacto (en la mayoría de los casos) con el tema y su bibliografía. En una segunda instancia, se permitió que el grupo generara estrategias que permitieran superar las debilidades que se hicieron visibles en el proceso de reflexión. Por último se generaron y pusieron en marcha estrategias de socialización (algunas de ellas aún están en vías de ser realizadas) para hacer visible el problema a nivel institucional. En el anexo II se adjunta la propuesta de actividades¹ original.

1- La propuesta de actividades fue presentada en diciembre de 2011 como Actividad Educativa de Posgrado (AEPG) en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, como Aula-Taller a ser realizada a partir de marzo de 2012, limitada a los docentes del curso de PG. Fue aprobada y desarrollada. Expediente 600-007487/11, aprobado por el Consejo Directivo Resolución 68/12 del 26 de marzo de 2012.

Cabe señalar que dentro de los alcances del proyecto no se incluye la puesta en práctica de las propuestas de actividades de lectura y escritura generadas durante la segunda etapa de la intervención, sino sólo su elaboración.

Recursos

La cátedra de PG cuenta con escaso financiamiento destinado a docencia. Por este motivo, el proyecto fue pensado para ser desarrollado con limitados recursos materiales. Se centra esencialmente en el aprovechamiento de los valiosos recursos humanos con que cuenta la cátedra y de la bibliografía disponible en la biblioteca personal de los docentes.

Las actividades fueron desarrolladas en el aula de la cátedra de PG. Se utilizó material impreso y copias de los textos seleccionados.

Los recursos necesarios para llevar a cabo las actividades de la etapa de difusión, y los modos de obtención de los mismos, surgieron del trabajo grupal, se mencionan en el apartado correspondiente.

Evaluación

Evaluar permite comprender y emitir un juicio de valor. Evaluar, desde esta perspectiva, implica: considerar resultados y sucesos no previstos, imprevisibles; dar lugar a datos que reflejen procesos y no sólo productos; actuar con pluralidad metodológica (incluyendo procedimientos informales); incluir a todos los participantes de un proyecto (Palou de Maté, 1998).

La propuesta de evaluación se describe en detalle en el capítulo cinco del presente texto.

Desarrollo de las actividades

Todas las actividades que se describen a continuación fueron desarrolladas en forma presencial, en el horario destinado a los encuentros², incluyendo las lecturas y las propuestas de actividades. No se exigió en ningún momento a los participantes que llevaran a cabo ninguna actividad domiciliaria ni fuera del horario previstos para el aula taller.

La reconstrucción y descripción del devenir del proyecto de intervención fueron posibles gracias a los registros escritos tomados durante los encuentros tanto por la coordinadora como por los participantes. La coordinadora también efectuó registros al concluir los encuentros para consignar aspectos salientes que no habían podido ser registrados previamente por las limitaciones impuestas por el ritmo de las actividades.

Primer encuentro

Miércoles 7 de marzo de 2012.

La primera actividad consistió en el relevamiento de expectativas. Previamente al inicio del aula taller los participantes recibieron una invitación, vía correo electrónico, para participar de este espacio (presentado como actividad de posgrado bajo la denominación de aula taller) y un programa del mismo. Al proponer esta actividad se fundamentó su selección y su inclusión en ese momento del desarrollo de las actividades, explicitando la necesidad de delimitar los alcances del proyecto, incluir cuestiones afines al tema que no hubieran sido tenidas en cuenta durante la planificación y que respondieran a intereses de los participantes. Además se ponderó la posibilidad que este tipo de acciones brinda para conocer ideas previas o preconceptos sobre el tema.

Se tomó nota en una hoja de papel afiche de lo expresado por los participantes, resultando en la siguiente lista de cuestiones que esperaban abordar desde este espacio:

²-Miércoles de 9 a 13 hs.

- Postura docente/Relación docente-alumno.
- Evaluación.
- Mejorar estrategias de aprendizaje y enseñanza.
- Autocrítica.
- Tener en cuenta la visión del alumno.
- Lectura y escritura.

El trabajo en relación a las expectativas resultó muy rico y permitió abordar, de manera introductoria, la mayoría de los aspectos que se esperaban trabajar durante la intervención.

Respecto al primer ítem mencionaron que esperaban que el tránsito por estos encuentros les ayudara a construir “una postura docente” (palabras textuales del docente que las mencionó), asociada con la relación docente-alumno. Ante esto se planteó que lleva años de experiencia y reflexión con base teórica construirla, pero que este espacio debería aportar algo a esa construcción.

Respecto a la evaluación surgió del debate que esta determina qué y cómo los alumnos aprenden y se pone de manifiesto que se abordará la relación entre la evaluación (hasta este momento entendida como acreditación por la mayoría de los participantes), la lectura y la escritura.

En cuanto al tercer ítem que hace referencia a las estrategias de aprendizaje y enseñanza se destacó que se trata de procesos diferentes. En un primer momento se planteó la necesidad de mejorar las estrategias de aprendizaje, tras intervenir, posicionando al grupo en lo que desde su rol docente pueden hacer, surgió la noción de estrategias de enseñanza.

La autocrítica apareció en el debate al considerar al taller como espacio de reflexión y autocrítica para construir prácticas docentes superadoras.

En el quinto ítem se manifestó la necesidad de ponerse en el lugar del otro. En relación a esto se trabajó la idea de un estudiante ingresando en un mundo nuevo con nuevas reglas y la necesidad de enseñar esas reglas que suelen permanecer implícitas en la comunidad académica.

Finalmente aparecieron la lectura y escritura como temas del taller que involucran todos los aspectos anteriormente mencionados.

A continuación se procedió a presentar el proyecto con apoyo de un rotafolio. Se abordaron, de manera introductoria, los siguientes aspectos:

Problema:

- Dificultad de los alumnos para apropiarse de los contenidos.
- Incompleta afiliación intelectual/Estrategias de evasión.
- Bajo rendimiento en exámenes finales.

Justificación:

- Los estudiantes ingresan a una *nueva cultura* cuyas *reglas no son explícitas / Aculturación*.
- Para ser reconocidos como miembros deben:
 - ✓ Dominar las *reglas del trabajo intelectual* (relación con el conocimiento).
 - ✓ Exhibir *marcadores discursivos* (lectura y escritura).
- Rol de la institución: favorecer o no, incluir o excluir (ante el extrañamiento: *estrategias de evasión*).
- *Enseñanza de lectura y escritura* para invitar a los alumnos a participar de la *cultura académica* (cultura letrada).

Propósitos:

- Generar un espacio de reflexión intracátedra para revisar las prácticas de enseñanza actuales en el curso de PG en función de los supuestos teóricos explicitados.
- Generar un espacio de trabajo grupal intracátedra, para diseñar estrategias de intervención que permitan favorecer aprendizajes significativos en los alumnos y su consecuente progreso en el proceso de incorporación a la *cultura académica*, a través de su *alfabetización académica*.

- Generar estrategias de difusión/socialización que posibiliten la visualización del problema a nivel institucional.

Intervención

- Negociación y construcción de significados.
- Proceso colectivo / construcción conjunta de significados.
- Implica compromisos mutuos.
- Implica procesos elaborativos.

Fundamentación

- *Alfabetización académica:*
 - ✓ Nociones y estrategias necesarias para participar de una *cultura discursiva disciplinar* (producción y análisis textual, para aprender en la Universidad).
 - ✓ Prácticas de lenguaje, de pensamiento, proceso de inclusión en una comunidad académica (apropiación de convenciones discursivas).
 - ✓ *Alfabetizaciones/Disciplinar.*
 - ✓ *Cultura académica=Cultura letrada.* Formas de representación, lectura y escritura, permanecen implícitas.
- *Culturas académicas:*
 - ✓ Prácticas y representaciones de la institución universitaria respecto a la *enseñanza* y el *aprendizaje* en ella (en torno a textos, letrada).
 - ✓ Afiliación (oficio de estudiante). Institucional/*Intelectual* (dominio de las formas de trabajo intelectual).
- *Enseñanza:*
 - ✓ *Configuraciones didácticas:* propuesta de enseñanza (para contenido determinado, comunión de teoría y práctica, no trasladable).

- ✓ *Construcción metodológica*: lo metodológico como construcción (oposición a prescripción). Vincula las características del contenido y las del alumno. No generalizable.

- *Curriculum*:
 - ✓ Concepción amplia que incluye todas las prácticas dentro de la institución (formal, práctico y oculto).
 - ✓ Proyecto social, propuesta político-educativa.
 - ✓ Función: reproducción y transformación cultural.
 - ✓ Selección de la cultura/espacio de lucha.
 - ✓ Construcción curricular colectiva y democrática permite dar lugar a todas las voces participantes.

Se explicitó además la intención última del proyecto: constituirse en una intervención que genere la construcción colectiva de una modificación curricular en la forma de estrategias de intervención educativa.

Se entregó a cada uno de los asistentes una copia impresa de la fundamentación del proyecto. Además se propuso que aquellos que lo desearan tomaran registros escritos de lo que ocurriera durante los encuentros para sumar a los registros que tomaría la coordinadora y aportar así a la evaluación del proyecto.

Seguidamente se debatió sobre las dificultades de los alumnos para abordar los contenidos de PG, posibles causas, relación con las dificultades para abordar la lectura y escritura en la universidad y en particular en el curso de PG. Para enriquecer la discusión se presentaron los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica y se entregaron en forma impresa los cuadros incluidos en la tabla 5-2 y 5-3 (capítulo V). La discusión se basó en los conocimientos, supuestos y opiniones con que contaban los docentes al momento de realizarla. Se tomaron registros en papel afiche cuyo resultado fue el siguiente:

Dificultades:

- Leer.
- Relacionar.
- Redacción/No convenciones.
- Jerarquizar información.
- Interpretación de textos.
- Sintetizar.
- Vocabulario limitado (coloquial-cultura general).
- Temor ante el error/evaluación (negativa).
- Dificultades de expresión.

El primer ítem permitió empezar a reflexionar respecto a las dificultades de los estudiantes para leer de la manera en que se espera desde la universidad.

Con el segundo ítem se comenzó a trabajar la idea de la necesidad de relacionar “lo nuevo” con “lo viejo” (conocimientos previos) tanto durante la lectura, para dar significado a la información contenida en el texto, como en la escritura, para construir el texto.

En el tercer ítem se abordaron los problemas de los estudiantes para expresarse en forma escrita del modo en que se espera en la universidad. Surgió el problema de la ortografía, lo que se expresó como falta de apego a las convenciones de escritura para incluir no sólo la ortografía sino también otras convenciones del lenguaje escrito y aquellas que sólo conocerán al trabajar con textos académicos.

También se debatió sobre las dificultades de los alumnos para jerarquizar la información tanto al leer como al escribir. Este ítem se discutió en estrecha relación con el siguiente donde se puso de manifiesto que la interpretación textual surge de la interacción entre los propósitos del autor, los del lector y sus conocimientos previos.

Al hablar de la capacidad de síntesis debimos acordar qué entendíamos por síntesis. Se acordó entender a la síntesis como la deconstrucción y reconstrucción de un texto en otro de menor extensión que no necesariamente

es fiel a la estructura y propósitos del texto original, a diferencia del resumen. Se introdujo la idea de síntesis como construcción más que como *collage*.

Al considerar el vocabulario surgieron las diferencias entre el de los nativos digitales y los miembros de una cultura letrada como la académica. Los docentes manifestaron preocupación por lo limitado del vocabulario coloquial de sus alumnos más allá del vocabulario específico, que consideraron esperable que no poseyeran aún.

Los dos últimos ítems involucraron el debate sobre el rol del docente como responsable de crear un ambiente seguro donde poder arriesgarse. Se ponderó lo ventajoso que resulta, en este aspecto, el trabajo en pequeños grupos (modo en que se desarrollan las actividades prácticas de PG) que permite a los estudiantes expresarse, ya que participar resulta menos atemorizante. De esta manera los alumnos pueden experimentar e ir realizando ajustes a sus modos de expresión bajo el amparo de su grupo de pares. Surgió también una dificultad que aún no se ha podido resolver en el curso de PG que es el pasaje desde el debate en el grupo pequeño al grupo grande, donde el temor a ser juzgado es mayor y los estudiantes se muestran reticentes a hablar.

A continuación, se pidió a los participantes que se distribuyeran en dos grupos y se entregó a cada uno un texto diferente. Los textos fueron:

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

- CASCO, M. (2007, agosto). 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. Disponible en <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/PR%C3%81CTICAS%20COMUNICATIVAS%20DEL%20INGRESANTE.pdf> (Fecha: 28/11/11).

La puesta en común quedó pendiente para el próximo encuentro.

Este primer encuentro generó muy buena participación del grupo. No se manifestó resistencia alguna ante los diferentes planteos teóricos por parte de

quien coordinó. Hubo muy buena predisposición a la autocrítica. Se generaron debates muy interesantes tanto durante el trabajo sobre las expectativas de los participantes como sobre las dificultades de los estudiantes. La mayoría de los docentes aportaron ejemplos, anécdotas, experiencias vividas y conocimientos teóricos que enriquecieron el debate. Requirió gran esfuerzo dar lugar a todos para que pudieran expresar sus opiniones. Sin embargo todos escucharon respetuosamente al que tenía la palabra, generando un diálogo ameno y entusiasta.

Segundo encuentro

Miércoles 14 de marzo de 2012.

Se comenzó el encuentro dando un tiempo breve a los grupos para recordar los aspectos del texto que consideraran centrales y registrar aquello que quisieran compartir en la puesta en común.

En la puesta en común ambos grupos comentaron al otro los aspectos que le resultaron destacables del texto leído (cada grupo leyó un texto diferente) y en colaboración con la coordinadora respondieron a las dudas que se generaron. Además se establecieron relaciones entre los conceptos expuesto en ambos textos. En su combinación se trabajaron las siguientes ideas:

- Transición entre escuela media y universidad.
- Estudiante esperado desde la institución/comunidad. Estudiante que recibe actualmente la universidad.
- Afilación (institucional, intelectual). Ingreso a la cultura académica.
- Cultura universitaria. Reglas implícitas. Cultura letrada. Prácticas discursivas universitarias.
- Estrategias de evasión. Relación con el conocimiento (tanto alumnos como docentes). Naturalización.
- Prácticas y demandas de la escuela media y universidad.
- Contrato didáctico (apariencia vs. compromiso). Ilusión de cierre.
- Prácticas de enseñanza. Representaciones. Rol docente en la transición hacia la cultura académica. Explicitación de reglas de la cultura académica.

Se registraron en el pizarrón los conceptos considerados centrales por los participantes, para cada texto:

Los desertores del futuro-parte II.

Prácticas comunicativas del
ingresante y afiliación intelectual.

-Estrategias de evasión.

-Afiliación: institucional, intelectual.

-Relación con el conocimiento.

-Aculturación.

-Contrato didáctico.

-Pedagogía de la afiliación.

-Ilusión de cierre.

-Rol institucional.

La primera reacción de los docentes ante los textos, aunque son relativamente sencillos, fue de incomodidad, los participantes manifestaron que les costaba leer ese tipo de material. Esto permitió relacionar lo que estaban vivenciando con lo que le sucede a los alumnos cuando empiezan a leer textos de una cultura desconocida para ellos.

Seguidamente, una vez concluida la puesta en común, se propuso la lectura y discusión de un fragmento del libro de Paula Carlino (2005a) bajo el subtítulo: “*Bienvenida a las culturas académicas*” (pág. 91-94). Se organizaron dos grupos de lectura.

Luego se realizó una puesta en común en la que se trabajó alrededor de los siguientes ejes:

-Nueva cultura.

-Nuevas prácticas: aprendizaje.

-Explicitar: enseñanza.

En torno a estos ejes se debatió respecto al rol de los docentes inclusivos, la necesidad de no responsabilizar a los alumnos por sus dificultades para leer los textos de la disciplina, de enseñar junto a los contenidos de las asignaturas aquellas reglas necesarias para leer y escribir dentro de la disciplina, reglas que suelen permanecer implícitas, de no naturalizar la comprensión textual, de recontextualizar los textos (llevar el libro al aula, presentar a los autores, situarlos históricamente). También se abordó la problemática del rol institucional. Ante este problema en forma generalizada los docentes

manifestaron no sentir apoyo desde la institución para enfrentar los problemas cotidianos de la docencia.

Se establecieron conexiones con los otros dos textos trabajados previamente.

A continuación se entregó a cada participante un fragmento del libro "*Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*" de Facundo Ortega (2008):

"El horizonte es constitutivo del habitus, es el *background* de las tres dimensiones de la temporalidad que se construye en el tiempo, es decir que se transforma en y desde las vivencias. El habitus como disposición permite analizar cómo lo social actúa desde el sujeto, haciendo que lo espontáneo tenga sentido. El horizonte, trasfondo del futuro, marcado por el pasado desde el presente, está profundamente mediatizado por la historia y la sociedad."

Este fragmento fue seleccionado porque, tiene relación con el tema trabajado, pero además es un texto alejado de la cultura disciplinar de los docentes de PG. Mientras se entregaba el texto (copia en un fragmento de papel de reducido tamaño) se comentó que se les estaba entregando, para que leyeran, un "fragmentito" de un texto, "muy cortito", que se les darían cinco minutos para que lo leyeran individualmente y que después cada uno comentaría qué le había parecido. El uso de adjetivos en diminutivo para restar importancia al texto fue deliberado con el objeto de acrecentar el efecto que se esperaba obtener de su lectura, por ser un texto dirigido a miembros de otra cultura disciplinar, que incluye conceptos que da por sabidos sin cuya acabada comprensión el fragmento se vuelve críptico. A esto se suma la presión de tener un tiempo limitado para comprenderlo, sin poder hacer consultas y la angustia que genera tener que exponerse a ser juzgado por sus pares y quien coordina al tener que explicar el texto en forma oral. Esta experiencia fue pensada para conseguir que el grupo vivencie la experiencia de la lectura bajo los códigos de una cultura ajena, esperando que pudieran ponerse en el lugar de los alumnos.

El resultado fue un silencio absoluto a la hora de comentar el texto, desconcierto, disgusto y frustración. Algunos lo expresaron diciendo que no habían entendido nada, otros consideraron que "este texto no dice nada", hubo

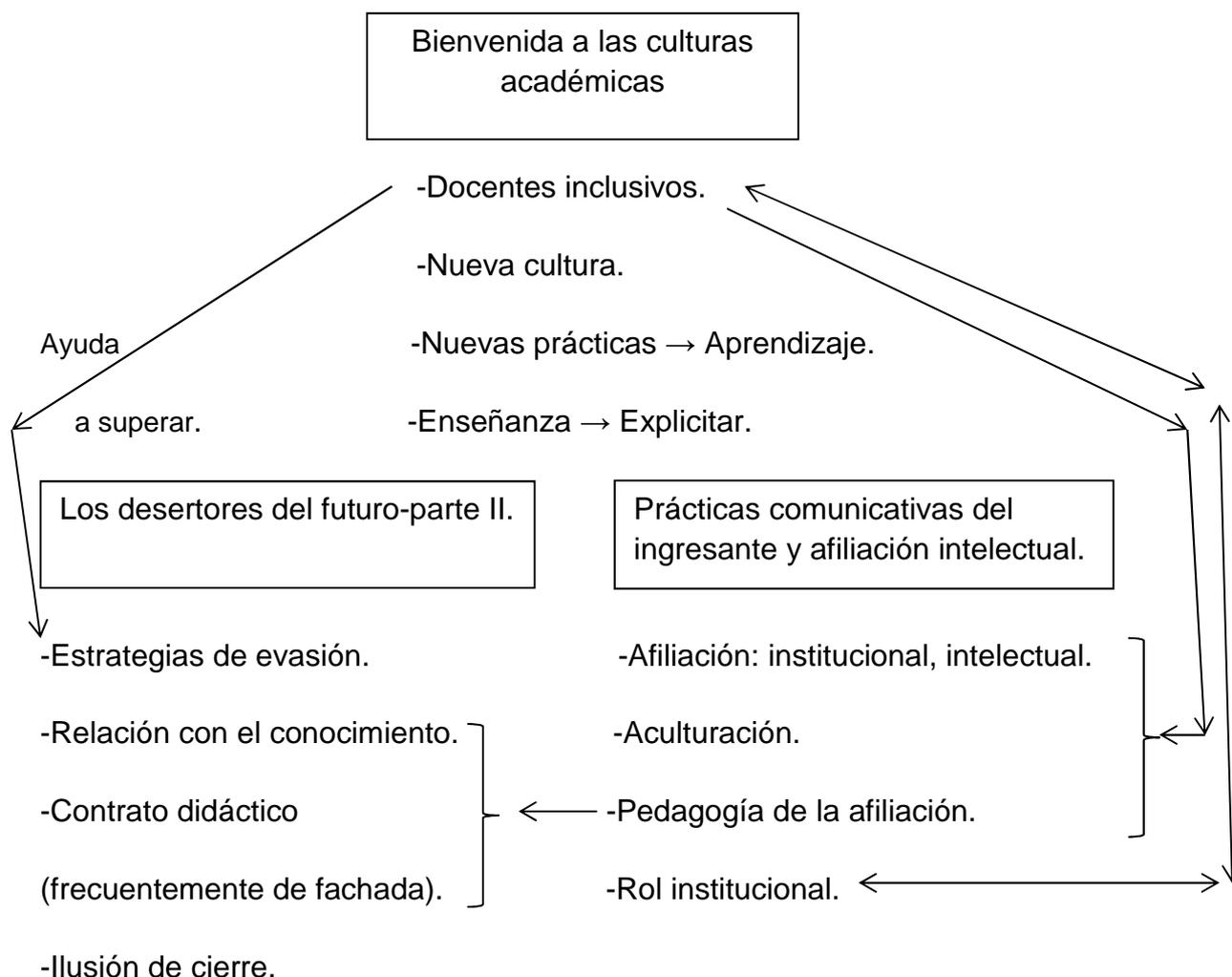
expresiones tales como “¿En qué habla?”, otros preguntaron por términos desconocidos que aparecían en el texto, una de las participantes hizo una interpretación libre (como metáfora) del texto. Todos se sintieron aliviados cuando se les comentó el objetivo de la propuesta y se sintieron excusados al comprender que sus dificultades eran esperables e incluso ellos mismos establecieron el paralelismo entre lo vivido y lo que experimentan los alumnos al empezar a leer textos universitarios. Si bien en parte ya habían experimentado algo similar al leer los primeros textos propuestos, esta vez resultó una experiencia más intensa. En el debate posterior se trabajó alrededor de dos puntos de vista, desde lo emocional, compartiendo cómo se habían sentido y desde lo conceptual intentando explicar por qué no habían podido entender el texto. En este último caso se identificaron palabras que si bien pertenecían al vocabulario coloquial estaban usadas con otros significados que remitían a conceptos e ideas teóricas con las que los destinatarios originales del texto estaban muy familiarizados, terminología específica de la sociología y modos de escribir propios de una disciplina ajena.

Tercer encuentro

Miércoles 21 de marzo de 2012.

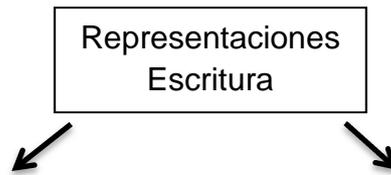
Se inició el encuentro con una reconstrucción de la memoria colectiva que gira en torno a los principales conceptos trabajados con los textos precedentes y la relación entre ellos. Se aprovechó también para diferenciar pedagogía de didáctica.

Se confeccionó en el pizarrón el siguiente esquema:



Se propuso seguidamente la lectura del texto “Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina” de Paula Carlino (2005b). Para esto el grupo se distribuyó en dos subgrupos.

Luego de la lectura grupal se realizó una puesta en común a partir de la cual se construyó en el pizarrón el siguiente esquema:



- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Explicitar → Enseñanza. -Herramienta para generar conocimientos. -Dialógica. -Procesual y específica. -Responsabilidad de todos los actores. -Implicada → incorporación a una cultura. -Incluido en el <i>currículum</i>. -Evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> -Instantánea, básica, espontánea. -Transferible. -Monológica. -Especialistas. Remedial. -Expresa lo que se sabe. -Se evalúa sin enseñar. -Responsabilidad del alumno y niveles previos. -Autonomía. |
|--|--|

Luego de haber trabajado las diferentes concepciones sobre escritura presentadas por Carlino (2005b) se propuso la lectura de la sección del diagnóstico (ver capítulo V) dedicada a los supuestos de los docentes responsables de la planificación del curso de PG respecto a la lectura y escritura. Se pidió a los participantes que si alguno reconocía sus propias respuestas no lo mencionara ya que cuestiones afectivas y jerárquicas podrían empañar el debate en caso de conocerse la identidad de los autores de dichas respuestas. Luego se generó un debate en el que se confrontaron esos supuestos con los identificados por Carlino (2005b) para cada una de las posturas respecto a la escritura y se acordó que coexisten entre los docentes de PG supuestos que pertenecen a ambas concepciones, situándolos en un período de transición entre ambas. También se reflexionó respecto a si esos supuestos se habían modificado o habían sido puestos en tela de juicio a partir de la participación en el aula taller, concluyendo que la mayoría estaba revisándolos aunque aún existían dudas en cuanto a cuáles perdurarían.

Aquellos aparentemente más arraigados, en función de los comentarios emitidos durante el debate, parecieran ser los que responsabilizan a los niveles anteriores por las dificultades de la escritura y aquellos que consideraban que los estudiantes debieran acceder a la universidad con la capacidad de comprender cualquier tipo de texto y constituirse en lectores autónomos desde el primer día de su vida universitaria. Aunque los participantes demostraron voluntad de rever estos supuestos, estos aparecieron una y otra vez durante el desarrollo de los encuentros.

Cuarto encuentro

Miércoles 28 de marzo de 2012.

Se organizaron nuevamente dos grupos de trabajo, se distribuyeron guías de actividades de PG (del año 2011 y anteriores)² y se dio como consigna que, en función de su experiencia y utilizando las guías como fuentes documentales, analizaran la relevancia que se da a la lectura y escritura en la planificación y ejecución del curso de PG, en las actividades propuestas a los estudiantes, la relación entre estas, y la relación entre la escritura y la evaluación de los aprendizajes. Se pidió a los grupos que registren por escrito sus conclusiones.

Una vez concluido el trabajo grupal se pidió a cada grupo que expusiera sus conclusiones y se abrió el debate.

El registro escrito de uno de los grupos contiene las siguientes reflexiones:

-En las guías³ confeccionadas en la década de los noventa se instaba a la lectura y escritura y fueron diseñadas para orientar la lectura. No todos los alumnos las resolvían, muchos fotocopiaban las respuestas.

-Ahora se realizan actividades grupales, activas, orientadas a la comprensión.

2-Se analizan guías de 2011 y anteriores debido a que en el año 2011 confluyeron condiciones, preparación del proyecto de trabajo final con participación de los docentes de PG y cursos de formación docente al que concurrieron algunos de los docentes de PG, que llevaron a la crítica y modificación de las actividades propuestas a los alumnos en función de favorecer la construcción de conocimientos en lugar de la reproducción.
3-Estas guías eran cuestionarios de preguntas abiertas que los estudiantes debían responder por escrito en forma domiciliaria. Las mismas preguntas eran utilizadas durante las evaluaciones parciales. Estas guías no tenían espacio en las clases, sólo se valoraba su producto por su rol en la evaluación.

-En las clases siempre se hizo hincapié en la bibliografía para cada tema. La intención del docente siempre fue instar a la lectura y escritura. Han cambiado las estrategias no las intenciones⁴.

-No había actividades áulicas de lectura y escritura. Hoy se incluyen actividades⁵.

-Hace falta desarrollar más actividades y ajustar las que ya existen.

-Hace falta demostrar que lo que se plantea es necesario para adquirir el conocimiento de la materia. Desde el conocimiento del porqué de la actividad se puede generar compromiso, mostrar su importancia.

-Las guías anteriores al 2011 involucraban la escritura en la descripción de preparados. Una de las guías del 2011 propone la escritura de un informe.

-No se hace demasiado hincapié en la lectura, está implícito que deben leer.

-El lugar de la escritura aparece en la evaluación.

Durante la discusión plenaria respecto al trabajo de este grupo se comenzaron a esbozar propuestas superadoras a los problemas por ellos detectados. Se transcriben a continuación:

-Proponer siempre que se elabore un informe de la discusión grupal con una instancia de lectura y oralidad. Estos informes formarían parte de la acreditación.

-Agregar a las condiciones de promoción una instancia con ítems de ensayo breve.

-Dejar temas sencillos como embolia para trabajar con guías de lectura y posterior elaboración de un informe.

-Llevar la bibliografía al aula para la elaboración de un informe sobre algún tema como gangrena, concepto que fue variando a lo largo de la historia. Esto

4-Se recomienda bibliografía, pero la responsabilidad de la lectura se delega en el alumno y es este quien deberá resolver su abordaje, en soledad.

5-Hace referencia a una actividad de escritura incorporada en el año 2011, a modo de ensayo, en la cual los estudiantes deben escribir un informe sobre un caso resuelto en clase.

permitiría a los estudiantes seguir la evolución histórica del concepto combatiendo la idea del conocimiento acabado.

-Enseñar a utilizar el programa del curso para estudiar.

-Es necesario ajustar los tiempos para hacer lugar a actividades de oralidad, de escritura y a la observación microscópica.

-Explicitar las “reglas de escritura”.

-Confeccionar consignas claras.

Este grupo hizo referencia a guías que se dejaron de usar hace catorce años, pero reflexiona poco sobre las más actuales. Además, al iniciar el trabajo algunos de sus integrantes tuvieron dificultades para reconocer cuáles eran las guías del año 2011. ¿Podría esto atribuirse a que este grupo contaba con la presencia de todos los profesores (tres en total) que no participan de la actividad práctica del curso? Cuando la coordinadora planteó este interrogante al grupo, los profesores (haciendo una justa autocrítica) se comprometieron a involucrarse más en las actividades prácticas.

En cuanto a las intenciones de los docentes de estimular la lectura se propició la reflexión respecto al espacio temporal de la clase dedicado a ella, que siempre fue nulo, se puso de manifiesto que se delega la lectura al alumno, tal vez apoyado en el supuesto de un estudiante que debe ser lector autónomo ya al ingresar a la universidad.

El registro escrito del otro grupo contiene las siguientes reflexiones:

-Poca motivación para la lectura. Se exige lectura previa a la clase, pero los alumnos leen porque van a ser evaluados.

-Se hizo un intento por estimular la lectura con textos complementarios subidos a la plataforma WAC⁶, pero no se comentan en clase.

-La forma de evaluar (*multiple choice*) no incentiva la escritura.

-Actividades de escritura: descripciones macroscópicas y microscópicas, el registro de la resolución de casos (en guías nuevas), consignas que exigen

6-Plataforma electrónica usada durante el año 2011.

explicar, interpretar, discutir, justificar y registrar por escrito los resultados (guías nuevas).

-Muchas actividades de guías viejas no incentivan la escritura: completar espacios en blanco, completar cuadros comparativos que sólo exigen “repetir” no elaborar, muchas consignas que piden mencionar (apuntan a la reproducción), marcar con diferentes letras según la clasificación a la que pertenece, unir con flechas.

-Al no ser las guías de resolución obligatoria no leen y no redactan correctamente las respuestas.

-Deberían modificarse algunos objetivos de la Actividad Presencial Obligatoria (APO) que no apuntan a la comprensión.

-Autocrítica: en el momento de corregir la resolución de las guías prestar atención a la redacción y hacer comentarios cuando fuera oportuno.

-Combinar actividades grupales e individuales para trabajar sobre la lectocomprensión (individual) y posterior discusión (grupal).

Además este grupo señaló aspectos destacados que consideraban positivos o negativos del curso de PG del año 2011:

Positivos:

-Trabajos científicos disponibles en la plataforma WAC como bibliografía complementaria.

-Informe escrito sobre caso resuelto en clase.

-Evaluación clase a clase.

-Trabajo grupal sobre un caso y puesta en común.

Negativos:

-Examen *multiple choice*.

En la puesta en común además del debate respecto a los aspectos analizados grupalmente se orientó a los participantes para establecer relaciones entre sus observaciones y los supuestos docentes que subyacen a ellas.

Durante la exposición de ambos grupos requirió de gran esfuerzo moderar la discusión cada vez que se hablaba de la evaluación dado que el tema generó un impetuoso debate. Entre los aspectos destacables se encuentran el trabajo sobre el concepto de evaluación desde una concepción amplia, diferencia entre evaluación y acreditación y la determinación que ejercen las estrategias de acreditación sobre el aprendizaje de los alumnos. Se debatió el carácter de única actividad de escritura, presente en la planificación del curso, del examen final (actualmente llamado EFI, evaluación final integradora), actividad de la que no participan aquellos estudiantes que promocionan el curso y donde la escritura se evalúa sin haberse enseñado. También se debatieron los resultados de una actividad de escritura (informe de un caso) propuesta durante el curso 2011 a modo de ensayo, las dificultades que se hicieron evidentes durante su implementación y la posibilidad de mejorarla para futuros cursos. El instrumento de evaluación utilizado actualmente (*examen objetivo*) para la acreditación (único en el examen parcial y primer momento de la evaluación final integradora) generó acaloradas discusiones respecto a su utilidad para evaluar los objetivos que el grupo se propone actualmente y a la factibilidad de utilización de otro instrumento dada la gran cantidad de alumnos que cursan PG. Debido a que los docentes de PG se sintieron carentes de herramientas para resolver estas cuestiones se planteó la posibilidad de generar para el año 2013 un espacio de formación docente dedicado a la problemática de la evaluación de los aprendizajes en el curso de PG.

Quinto encuentro

Miércoles 11 de abril de 2012⁸.

Para comenzar se distribuyeron los participantes en cinco pequeños grupos y se entregó a cada grupo un texto diferente que relata una experiencia en relación a la lectoescritura puesta en práctica en diferentes instituciones. Todos

8-El miércoles 4 de abril no se realizó el encuentro previsto debido a que la mayoría de los docentes de PG participaron de otra actividad de posgrado, el "Taller de Actualización en Patología de Plantas Tóxicas". Las actividades previstas para el 4 de abril de 2012 se trasladaron al día 11 de abril de 2012.

los textos fueron diferentes. Además se dio la consigna de registrar por escrito aquello que quisieran compartir con sus compañeros.

Textos utilizados:

-RAGOUT DE LOZANO, S.; JORRAT, I.; COHEN, E. (2005, noviembre). *El problema de la lecto-escritura en los primeros cursos de física en una facultad de ciencias exactas e ingeniería*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada", Buenos Aires, Argentina.

-ACUÑA, C. (2005, noviembre). *Leer y escribir en Historia de la Psicología*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada". Buenos Aires. Argentina.

-BALDONI, M. y otros (2005, noviembre). Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"*. Buenos Aires.

-IZUZQUIZA, M.; FERNÁNDEZ, G. (2005, noviembre). *La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.

-PADILLA CONSTANZA, A.; DOUGLAS, S.; GARCÍA CRISTIAN, J.; LÓPEZ, E.; OCAMPO, M. (2005, noviembre). *Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.

Esta actividad tuvo por objetivo informar a los participantes sobre los antecedentes de este tipo de experiencias en nuestro país y vincular las diferentes propuestas y los supuestos que las sustentan. En la puesta en común cada grupo comentó la experiencia que leyó, además se pudo poner de manifiesto como los diferentes supuestos de las dos concepciones presentadas por Carlino (2005b) aparecen en los distintos textos e incluso en uno de ellos quedan expuestos supuestos contradictorios con la propuesta en cuestión.

A continuación se redistribuyeron los participantes en cuatro subgrupos y se le entregó a cada grupo un fragmento del libro de Carlino (2005a) "*Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.*" Cada fragmento contiene diferentes propuestas de lectura y escritura llevadas a cabo por la autora. Los grupos comenzaron la lectura, la que continuaron en el siguiente encuentro.

Sexto encuentro

Miércoles 18 de abril de 2012.

Se inició completando la lectura de los textos que quedaba pendiente del encuentro anterior, los grupos que habían completado la lectura los releeron. Se recordó a los participantes que podían señalar en el texto o tomar nota de aquello que quisieran comentar en la puesta en común.

Tras concluir la lectura se realizó la puesta en común. En la discusión algunos docentes manifestaron incomodidad porque no veían la manera de trasladar las actividades que relatan los textos al curso de PG. A esto la coordinadora comentó que el objetivo de conocer dichas actividades no era trasladarlas directamente al curso de PG sino buscar en las recurrencias pautas que permitieran construir actividades adecuadas al contexto, los contenidos y los alumnos de PG. Además a algunos de los docentes les sorprendió reconocer en los textos normas para leer y escribir que utilizan naturalmente y se preguntaron cómo las aprendieron si nadie se las enseñó. Surgió así la discusión sobre cómo algunos alumnos descubren por sí mismos las reglas implícitas del trabajo intelectual en la universidad y otros necesitan de una guía para lograrlo.

Seguidamente y en ocasión de tener que presentar la planificación del curso de PG 2012 se propuso revisar la planificación y hacer las modificaciones necesarias para que reflejara las variaciones a introducir en el curso. Esta actividad se realizó con el grupo completo de manera plenaria, se leyó un texto preliminar de la planificación del año 2012 y se propusieron y debatieron las modificaciones, el resultado fue producto del consenso. En el anexo II del presente capítulo se incluye la planificación del curso 2012 previa a las modificaciones introducidas por los participantes del aula taller y a continuación

las secciones modificadas donde las variaciones se encuentran resaltadas mediante subrayado.

Se anticipó la consigna de trabajo para el siguiente encuentro, generar propuestas de actividades tanto de lectura como de escritura, un mínimo de una de cada una por grupo (dos grupos de trabajo).

Séptimo encuentro

Miércoles 25 de abril de 2012.

Antes de comenzar a trabajar con las propuestas se retomaron los textos leídos la clase anterior en forma plenaria. La consigna que dio la coordinadora fue confeccionar un listado de pautas generales para tener en cuenta en la formulación de actividades de lectura y escritura en función de lo expresado por los textos de Carlino (2005a).

Se registran en el pizarrón las pautas seleccionadas por el grupo:

Pautas para tener en cuenta:

- Explicitar.
- Recursividad (lectura y escritura) / Reescritura.
- Convencer → Consensuar.
→ Fundamentar.
- Proveer un lector.
- Proveer un modelo.
- Planificación del texto.
- Tutorías.
- Características propias de los textos académicos.

A continuación los grupos comenzaron a trabajar en sus propuestas de lectura y escritura teniendo en cuenta las pautas plasmadas en el pizarrón. Se les pidió explícitamente que previeran todos los detalles de su implementación tales como momento del curso en que se desarrollaría, tiempo de la clase que sería destinado a la actividad, necesidad de construcción de modelos, instructivos y criterios de evaluación, prever quiénes, cuándo y cómo corregirían los

productos de las actividades, y otros que pudieran surgir de las propuestas grupales.

En la puesta en común se presentaron todas las propuestas, incluso aquellas de dos docentes que al no poder asistir al encuentro, por motivos de trabajo, las dejaron por escrito.

Todas ellas se consignan a continuación, en forma breve:

1-Trabajar el tema embolia a partir de una guía de actividades que requiera recurrir a la bibliografía y escribir pequeños textos para su resolución. Este tema no sería expuesto en forma teórica. La actividad sería de carácter presencial y se explicitaría que los conceptos presentes en dicha actividad formarían parte de la evaluación de la APO.

2-Remplazar la exposición oral de un tema por un texto, confeccionado por los docentes, y una guía de lectura. Actividad de resolución presencial.

3-Abordar temas como apoptosis y gangrena a partir de textos y guías de lectura. Los textos serían variados y de diferentes momentos históricos para poner de manifiesto la evolución de estos conceptos y otros relacionados (muerte celular, punto de no retorno, etc.).

4-Proponer a los estudiantes realizar una síntesis de la clase precedente a partir de sus apuntes y de la bibliografía recomendada. Para ello se proveería un modelo, un instructivo y criterios de evaluación por escrito. El texto debería ser comprensible para un alumno que hubiera estado ausente en la clase en cuestión. La síntesis debería ser entregada la clase siguiente a aquella sintetizada. Los primeros quince o veinte minutos de la actividad práctica se destinarían a leer una de las síntesis por grupo (cada docente con su grupo) y sugerir modificaciones, subrayar aciertos, en forma colectiva. El docente a cargo del grupo recogería todos los textos y los corregiría para la clase siguiente. De ser necesario los alumnos podrían rescribir sus textos. Sería una actividad voluntaria, pero se ofrecería a los estudiantes la posibilidad de contar con la versión final para consultarla durante el examen parcial. Cada docente tendría una carpeta con las producciones de sus alumnos. No se realizaría síntesis de la última APO.

5-Remplazar la exposición teórica de la APO de Inmunopatología por un texto (compilación bibliográfica) acompañado por una guía de lectura y los objetivos y contenidos de la APO. Además la guía de actividades contendría un problema en relación al tema que consistiría en deducir la signología que presentaría un animal, en función de lo leído. Se cerraría la actividad con una puesta en común. Duración 45 a 60 minutos.

6-Remplazar la exposición teórica sobre apoptosis por un texto elaborado a partir de diferentes fuentes acompañado por una guía de lectura y el programa del curso. El estudiante debería abordar el tema utilizando la guía y el programa como orientadores de su lectura. Sería una actividad domiciliaria. Los textos se entregarían en la clase previa del tema a tratar. Durante la APO que incluye apoptosis se retomarían los contenidos del texto, no considerando punto por punto la guía sino que en base a ella, sondeando la comprensión del texto y aclarando dudas o conceptos erróneos.

7-En función de la resolución, durante la clase, de un caso de un canino con congestión y edema de pulmón, cada estudiante debería redactar un informe. Para ello se entregaría un instructivo, un modelo y los criterios de evaluación por escrito. Teniendo en cuenta las observaciones del docente, el alumno podría rescribir el texto todas las veces que lo deseara hasta obtener un texto que cumpla con los criterios de evaluación. Sería una actividad voluntaria. La aprobación (cumplimiento de todos los criterios explicitados) del texto representaría un punto extra para el examen parcial siempre y cuando supere los cuatro puntos mínimos para su aprobación. Este punto extra podría ser utilizado una única vez en el momento en que el alumno lo decidiera.

Por consenso fueron seleccionadas para ser puestas en práctica durante el curso 2012 las propuestas 4, 5, 6 y 7. Todos participaron activamente, incluso en la puesta en común los grupos aceptaron sugerencias de sus compañeros y de la coordinadora para mejorar sus propuestas con lo que se logró que todos se comprometieran con ellas más allá del grupo de origen.

La propuesta para este encuentro fue pensar cómo evaluar el efecto de las actividades seleccionadas tras su puesta en marcha. Para ello se propuso la lectura del siguiente texto:

- 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, a.VII, n.12, pp.107-130, ISSN 1678-7846.

Para no hacer tan monótono el trabajo con textos (y diferenciarlo de los anteriores), se propuso leer el texto y en lugar de hacer una puesta en común para comentarlo, generar una propuesta para evaluar la implementación de las actividades seleccionadas para el curso 2012, teniendo en cuenta y explicitando los principios y pautas que aporta el texto.

Los participantes decidieron leer colectivamente (sin formar subgrupos como era la propuesta original), rotándose en la lectura y comentando aspectos destacables, dudas, estableciendo relaciones con sus experiencias a medida que avanzaban en el texto. En ocasiones la coordinadora aprovechó para explicar conceptos erróneamente comprendidos o dudas que surgieron de la lectura.

Una vez terminada la lectura del texto, también en forma plenaria se comenzaron a sugerir propuestas de evaluación. Surgieron las siguientes ideas que fueron registradas por la coordinadora:

-Comparar los textos iniciales y los textos finales producidos como síntesis de APO, tanto dentro de una APO como entre los textos producidos en las primeras APOs y en las últimas, teniendo en cuenta los criterios de evaluación explicitados a los alumnos. Tener en cuenta cuantas veces se rescribe cada texto.

-Un docente designado registraría lo surgido durante el trabajo plenario a partir de actividades de lectura para conocer si se logró la comprensión del texto y qué dificultades surgieron. El docente encargado de coordinar la actividad registrará sus impresiones al finalizar la clase.

-Los docentes a cargo de cada grupo registrarían aspectos destacables si lo consideraran necesario. Esto se hará en todas las actividades de lectura y escritura⁸.

-Comparar las respuestas, referentes a los conceptos trabajados en las nuevas actividades, en las evaluaciones de APO y parciales del año 2011 con las del año 2012. Para ello se seleccionarán en esos temas las mismas preguntas utilizadas en el año 2011.

-Comparar los resultados globales de las evaluaciones de APO y de los parciales.

-A futuro, comparar las respuestas de los exámenes finales, instancia con ítems de ensayo breve, de los alumnos que cursaron en años anteriores al 2012 y los que lo hicieron a partir del 2012 (ya que es intención de los docentes de PG continuar trabajando en relación a la alfabetización académica de ahora en más).

-Encuesta destinada a los estudiantes para conocer su grado de satisfacción (cómo se sintieron al enfrentar estas actividades, si les sirvieron, en qué aspectos consideran que les fueron útiles, etc.).

-Encuesta destinada a los docentes para conocer su grado de satisfacción.

Todas estas propuestas debieron ser defendidas por quiénes las postularon a partir de los principios incluidos en el texto de referencia, estos fundamentos fueron discutidos por los participantes y sólo se registraron aquellas propuestas que el grupo consideró coherentes con dichos principios. Los principios comunes a todas las propuestas son:

- Utilización de múltiples instrumentos para obtener la misma información.
- Inclusión de todos actores / Tener en cuenta todas las voces.
- Permitir análisis cualitativos y cuantitativos.

8-Los docentes del curso de PG ya registran diariamente el desempeño de los grupos y sus dificultades, lo único nuevo sería considerar las nuevas actividades en estos registros.

Se organizaron dos grupos que trabajaron bajo la consigna de generar estrategias de difusión del tema (alfabetización académica) y de la experiencia de los encuentros destinadas a tratarlo, a nivel institucional. Se pidió que previeran además el modo y condiciones de implementación. Se apoyó la consigna oral con la siguiente información escrita en el pizarrón:

Prever:

- Modo y condiciones de implementación.
- *Recursos (humanos, económicos, etc.).
- *Modo de obtención de recursos.

Una vez concluido el trabajo grupal se realizó una puesta en común donde fueron expresadas todas las propuestas. Estas se listan a continuación:

- 1-Cadena de correos electrónicos institucionales.
- 2-Difusión a través de la radio de la universidad, para lo cual dos personas deberían participar de la emisión radial.
- 3-Seminarios con oradores invitados tanto dentro de la facultad como en otras instituciones, con un primer encuentro a principio de año y otro a fin de año para conocer las experiencias puestas en práctica por los participantes. Debería presentarse como Actividad Educativa de Posgrado.
- 4-Contactarse con otros grupos que estén trabajando sobre el tema para organizar o sumarse a la organización de reuniones.
- 5-Difusión a través del sitio web de la UNLP.
- 6-Creación de una página web / facebook.
- 7-Presentación de la experiencia en el XIV Congreso de Ciencias Morfológicas y 11as Jornadas de Educación a realizarse el 19 y 20 de septiembre en la Facultad de Odontología de la UNLP, ciudad de La Plata.

8-Presentación de la experiencia en el foro de enseñanza de la Patología a realizarse en el año 2013.

9-Presentación de la experiencia en alguna otra reunión destinada a la educación.

10-Elaboración de un informe de la experiencia del aula taller, presentaciones a reuniones y congresos, resultados de la implementación de las estrategias generadas para el curso de PG 2012, para presentar ante la comisión de enseñanza.

Para las estrategias que utilizan la red prevén que necesitarían una persona a cargo de las tareas informáticas. Las que requieren pago de inscripciones u otros gastos, en principio, se resolverían mediante el aporte equitativo de todos los participantes.

Fueron seleccionadas para ser llevadas a cabo las propuestas 4, 7, 8, 9 y 10.

Seguidamente se distribuyeron las actividades para la construcción de materiales escritos, para las actividades destinadas a los estudiantes del curso de PG 2012, y se confeccionaron cronogramas tanto para estas como para las actividades de difusión. Esta información fue registrada en el pizarrón y luego transcrita en papel afiche que fue pegado en la pared del espacio común de los docentes de PG para que permaneciera a la vista durante el tiempo necesario.

Tabla 3-1. Preparación de materiales escritos. Distribución de actividades y cronograma (expresado en trimestres (T)).

Texto	1ºT	2ºT	3ºT	4ºT	Responsables
Modelo (síntesis)			X		Jésica, Fabiana
Instructivo (síntesis)		X			Silvana, Melisa
Criterios de Evaluación (generales)		X			Carolina, Patricia, Marisa
Instructivo (informe)		X			Lorena, Andrea P.
Modelo (informe)		X			Lorena, Andrea P.
Apoptosis (texto)			X		Claudio, Eduardo
Guía de lectura (apoptosis)			X		Claudio, Eduardo
Inmunopatología (texto)		X			Pablo, Clara, Enrique
Guía de lectura de Inmunopatología.		X			Pablo, Clara, Enrique

Tabla 3-2. Cronograma de actividades de difusión.

Actividad	1ºtrimestre	2ºtrimestre	3ºtrimestre	4ºtrimestre	Año
Presentación Ciencias Morfológicas		X	X		2012
Foro Enseñanza Patología		X			2013
Informe para Comisión de Enseñanza	X				
Contacto con otros grupos	Tiempo indefinido.				En adelante...
Otras reuniones					

Se acordó presentar los textos terminados en una reunión a realizarse la primera semana de agosto, para las actividades de escritura, y la segunda semana de agosto para las de lectura. El curso de PG 2012 inicia la tercera semana de agosto. En estas reuniones se ajustarían los últimos detalles respecto a la implementación de las actividades previamente al comienzo del curso. Además se acordó, enviar por correo electrónico a todos los docentes de

PG los textos, a medida que estuvieran completos⁷.

Por ser este el último encuentro se entregaron a los participantes encuestas de resolución domiciliaria (anexo III). Se leyeron y aclararon dudas.

En todos los encuentros, en las instancias de trabajo grupal, la coordinadora intervino cuando lo creyó necesario para aclarar dudas, orientar el trabajo, encausar los debates, aclarar conceptos erróneos y guiar a la elaboración de producciones cada vez más ajustadas a las necesidades y posibilidades del grupo de cátedra y del contexto institucional.

Resulta destacable que en todos los encuentros se generó espontáneamente un espacio abierto al diálogo más allá de las diferencias jerárquicas que todos, en un acuerdo tácito que se dio naturalmente, omitieron. Todos los participantes actuaron como pares entre sí y siguieron respetuosamente las indicaciones y sugerencias de la coordinadora, además de considerar sus aportes teóricos con confianza y actitud abierta. Sorprendió la prácticamente nula resistencia ante nuevos conceptos y posturas teórico-ideológicas.

Clase extraordinaria

Miércoles 27 de junio de 2012.

En el marco del aula taller pero fuera de cronograma, debido a las dificultades para coordinar los horarios disponibles, la Prof. Mg. Guillermina Piatti ofreció una clase sobre comprensión lectora. Para ello utilizó una presentación en Power Point® y entregó material impreso a cada participante. Se trabajó sobre los siguientes ejes:

- Centralidad del lenguaje en el proceso de enseñanza / aprendizaje.
- Macrohabilidades: leer, hablar, escuchar, escribir.
- El texto como unidad de sentido.
- La comprensión lectora. Factores que inciden: lector, autor, texto.

7-La coordinadora apoyó la escritura de los textos, a modo de tutorías virtuales y presenciales, en la medida que los docentes lo requirieron. Se organizó además una reunión informal, con los docentes interesados, la semana previa al receso invernal con la finalidad de leer colectivamente todos los borradores a fin de aunar criterios y mejorar las producciones. Si bien no todos los participantes concurrieron, aquellos que lo requirieron tuvieron la posibilidad de contar con este espacio.

- Textos didácticos: definición, requisitos, pautas para su evaluación
- La tarea del lector: disposición (activación de conocimientos conceptuales y lingüísticos), estrategias (elaboración de hipótesis, realización de inferencias).
- Enseñando a comprender.
- La comprensión lectora.
- Cómo ayudar en la comprensión.
- Resumen y síntesis. Cómo resumir. Cómo sintetizar.
- La lectura: saber general, saber disciplinar.

A continuación los participantes que así lo decidieron discutieron sus producciones (material escrito destinado a los estudiantes de PG para la realización de las actividades propuestas durante los encuentros del aula taller para el curso 2012) con la docente a cargo quien hizo sugerencias para mejorar su forma y facilitar la comprensión por parte de los alumnos.

Surgió, a partir de lo trabajado durante esta clase, la idea de realizar, en una de las clases del curso de PG 2012, la lectura de un texto a cargo de los docentes, para utilizar, como recurso que ayude a la comprensión textual, la entonación comprensiva. Algunos propusieron hacerlo al principio del curso, otros en las últimas clases, los detalles de su implementación quedaron pendientes.

Esta intervención permitió a los docentes participantes aproximarse a un conocimiento teórico ajeno a su disciplina pero absolutamente necesario para permitirles acompañar a los estudiantes en su alfabetización académica. La conformación de equipos interdisciplinarios, para la formación docente, el asesoramiento permanente y la construcción conjunta de estrategias que propicien avanzar en aquel sentido, es un ideal que deberíamos proponernos alcanzar. Quizá éste sea un primer paso en esa dirección.

Anexos-Capítulo III

I- Idea original del proyecto

Etapas	Acciones	Meses
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relato breve de una clase genérica de PG e identificación de los momentos en que aparecen las actividades de lectura y escritura dentro de la clase y dentro del curso en su totalidad, a partir de la experiencia (observación y participación) de los docentes del curso. ✓ Encuestas a profesores y jefes de trabajos prácticos de PG, con el fin de indagar en sus supuestos sobre lectoescritura. ✓ Análisis de las guías de actividades provistas a los alumnos durante las clases del curso. ✓ Análisis de exámenes escritos. ✓ Análisis de encuestas a alumnos de PG. 	2 meses
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Generar un espacio de reflexión intracátedra para revisar las prácticas de enseñanza actuales en el curso de PG en función de los supuestos teóricos explicitados en el proyecto. ➤ Generar un espacio de trabajo grupal, también intracátedra, para diseñar estrategias de intervención que permitan favorecer aprendizajes significativos en los alumnos y su consecuente progreso en el proceso de incorporación a la <i>cultura académica</i>, a través de su <i>alfabetización académica</i>. ➤ Generar estrategias de difusión/socialización del proyecto que posibiliten la visualización del problema a nivel institucional. ✓ Actividades <ul style="list-style-type: none"> • Encuentros destinados a reflexionar sobre las prácticas actuales de enseñanza en el curso de PG. • Encuentros destinados a generar estrategias de enseñanza para el curso de PG en relación la lectura y escritura. • Puesta en marcha de estrategias de difusión y socialización del proyecto que posibiliten la visualización del problema a nivel institucional. ✓ Temporalización (ver cronograma). ✓ Recursos: - Humanos: plantel docente de PG. - Materiales: aula de la cátedra, tiza y pizarrón, textos, papel y lapiceras, cañón y computadora. -Financieros: Ninguno indispensable. 	2 meses
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puesta en marcha de las actividades. ✓ Registro. 	4 m.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación diagnóstica. ✓ Evaluación de proceso: registro escrito durante el desarrollo de las diferentes actividades. ✓ Evaluación final: encuestas a los participantes, productos generados durante los encuentros, detalle de lo logrado y no logrado. 	2 m. 4 m. 2 m.
Reporte final.		2meses

II- Actividades propuestas:

Actividades	Tiempo
Primer momento (reflexión)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación del proyecto. Registro de las expectativas que genera en el grupo, con el objeto de explicitar los límites del proyecto y de ser necesario dejar las puertas abiertas a otros proyectos futuros en el caso de surgir cuestiones que no puedan ser incluidas en el presente. ▪ Discusión sobre las dificultades de los alumnos para abordar los contenidos de PG, posibles causas, relación con las dificultades para abordar la lectura y escritura en la universidad y en particular en el curso de PG. Para enriquecer la discusión se presentarán los datos obtenidos en la evaluación diagnóstica llevada a cabo en el marco del proyecto al cual pertenece esta propuesta. Cabe destacar, que en este momento la discusión se basará en los conocimientos, supuestos y opiniones con que cuentan los docentes al momento de realizarla. ▪ Lectura y discusión del texto “Los desertores del futuro-parte II. Docencia y evasión del conocimiento.” de Facundo Ortega. Con este texto se incorporarán al debate las estrategias de evasión de las que echan mano tanto alumnos como docentes. 	Un encuentro.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y discusión de un fragmento del libro de Paula Carlino(2005a). Subtítulo: “<i>Bienvenida a las culturas académicas</i>” (pág. 91-94). ▪ Relación entre ambos textos (Los desertores del futuro y éste). ▪ Lectura de un texto (fragmento) alejado de la propia cultura disciplinar con el fin de hacer al grupo vivenciar la experiencia de la lectura bajo los códigos de una cultura ajena, esperando que puedan ponerse en el lugar de los alumnos. 	Un encuentro.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura del texto de Carlino (2005b) sobre los modos de entender la escritura. Discusión a partir de este texto y de las respuestas surgidas en encuestas a docentes del curso. ▪ Reflexión sobre el lugar que se le da a la lectura y la escritura en el curso de PG. Análisis de las guías de actividades utilizadas durante las clases de PG y de su relación con la lectoescritura. Relación con los supuestos docentes al respecto. 	Un encuentro.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión sobre el lugar de la escritura en la acreditación del curso. Uso de escritura sólo en la acreditación. Única actividad planificada de escritura. 	Un encuentro.
Segundo momento (construcción)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación de grupos. Lectura grupal de diferentes experiencias de intervenciones en relación a la alfabetización académica. Puesta en común. ▪ Propuesta grupal de estrategias para favorecer la lectura y la escritura (1 de cada 1). 	Un encuentro.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de todas las propuestas. Selección de aquellas que más se adecuen al curso de PG (factibilidad de implementación). 	Un encuentro.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Previsión, para las estrategias seleccionadas, del modo de implementación (lugar en la planificación, corrección, tutorías, etc.) y evaluación (¿Cómo evaluar su efecto?). Lectura del texto de Sonia Araujo: “Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación”. 	Un encuentro.
Tercer momento (difusión)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación de grupos. Cada grupo deberá elaborar una propuesta para la socialización del proyecto que incluya, modo y condiciones de implementación, incluyendo recursos necesarios y los modos de obtenerlos. 	Un encuentro.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección de estrategias a implementar. Confección del 	Un encuentro.

<p>cronograma y distribución de tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por ser el último encuentro pautado, se entregará una encuesta, de resolución domiciliaria (para favorecer el carácter reflexivo y crítico de las respuestas), para conocer el grado de satisfacción de los participantes (anexo III). 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puesta en marcha de lo propuesto. A partir de este momento las actividades y los tiempos dependerán de lo propuesto por el grupo. 	En función de las estrategias seleccionadas.

III- Planificación Curso de Patología General 2012

Planificación de actividades curriculares: (previa a la modificación) Patología General. Año: 2012

1.- Datos generales:

Nombre de la asignatura:	Patología General Veterinaria	
Departamento:	Ciencias Preclínicas	
Coordinador:	Dr. Eduardo J. Gimeno	
Coordinador suplente:	Dr. Enrique L. Portiansky	
Ubicación curricular:	Año:	Segundo
	Cuatrimestre	Segundo

En el caso de tratarse de una asignatura electiva, por favor indique la correlatividad (APO y EFI solicitadas como prerrequisitos para cursar).

Como prerrequisitos para cursar se deberá tener **aprobadas las APOS** de bioquímica, biofísica, bioestadística, biología celular y del desarrollo, histología, anatomía I y embriología especial, microbiología I, genética general e inmunología animal básica.

2.- Fundamentación de la asignatura:

El estudiante de Ciencias Veterinarias comienza con la Patología General a introducirse en el razonamiento sistemático del proceso Salud-Enfermedad. Se trata por consiguiente de una asignatura preclínica cuyo objetivo general es que el estudiante desarrolle aptitudes de asimilación, análisis, razonamiento y síntesis respecto de las alteraciones moleculares, bioquímicas funcionales y morfológicas de la enfermedad en los fluidos, células, tejidos y órganos, aplicables al individuo y a la población animal. Patología general identifica al individuo enfermo a partir de las alteraciones moleculares, celulares y tisulares, por lo que nunca debe olvidar la relación entre los distintos niveles de organización biológica.

El alumno es el elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) y en calidad de tal, su participación debe ser permanentemente activa. Se buscará generar en él una actitud positiva frente al conocimiento científico. Su formación debe ser integral, con un desarrollo equilibrado de las áreas afectiva, psicomotora y cognitiva. En esta última área su papel activo debe manifestarse en las habilidades de analizar, relacionar y sintetizar, superando el nivel de acumulación de datos y así poder lograr un aprendizaje significativo. Siempre deberá buscarse la adquisición de conocimientos y habilidades y el desarrollo de aptitudes que posibiliten un cambio de conducta del educando en términos de conocimientos, afectos y destrezas. Este proceso facilitará su desempeño frente a situaciones nuevas.

El docente debe cumplir el rol de conductor y guía del proceso de E-A, ofreciendo al alumno las posibilidades de desarrollo integral antes mencionado. El docente debe ser un modelo en su actitud positiva frente al conocimiento científico; además debe encargarse de la selección adecuada de actividades. El docente debe conducir al alumno en el paulatino dominio de una disciplina, tratando de motivarlo en la dirección correcta. Nadie aprende cuando no lo desea; y el alumno solamente quiere aprender cuando comprende que la novedad que se le presenta es un componente importante de su formación integral dentro de la carrera. El docente es el encargado de despertar en los alumnos el interés por adquirir nuevos conocimientos, para lo cual debe: conocer la actualidad y la evolución de sus contenidos temáticos, la realidad del

ejercicio de la profesión y debe tener una formación pedagógica básica. El docente nunca debe buscar como objetivo último su lucimiento personal, sino que intentará que los alumnos adquieran conceptos inclusores, que posteriormente le permitan incorporar nuevos conocimientos.

3.- Objetivos generales de la asignatura:

Objetivo general de enseñanza

La Patología General Veterinaria busca que el alumno interprete las lesiones básicas y los mecanismos patogénicos asociados a la enfermedad, para que estos puedan ser luego aplicados al estudio de la Patología Sistemática, que usualmente comprende enfermedades específicas de órganos y sistemas que hacen a la clínica e inciden negativamente en la producción animal. El conocimiento detallado y racional de los mecanismos patogénicos constituye la llave para el diagnosticar, tratar y pronosticar las enfermedades.

C. Objetivos específicos.

Que el educando sea capaz de:

- Utilizar correctamente la terminología médica apropiada.
- Integrar los conocimientos adquiridos acerca de la normalidad estructural, funcional y metabólica de los animales domésticos para la comprensión integral del proceso patológico.
- Diferenciar los conceptos de organismo sano - organismo enfermo.
- Comprender los mecanismos generales de desarrollo de las enfermedades.
- Establecer las relaciones agente-medio-hospedador.
- Interpretar las respuestas orgánicas frente a la injuria.
- Integrar los mecanismos de enfermedad en los diferentes niveles de organización de los seres vivos.

4.- Programa de contenidos:

UNIDADES TEMÁTICAS:

Unidad Nº: I

Título de la unidad: Introducción a la Patología

Temas: Patología: Consideraciones generales, alcances y divisiones. Relaciones con otras ciencias. Historia de la Patología. Significado de la Patología en la Clínica y en la Producción Animal. Patología Diagnóstica. Salud y enfermedad. Clasificaciones de las enfermedades. Signos clínicos, síntomas, síndrome, diagnóstico, etiología, lesión, patogenia. Epizootiología, propagación de las enfermedades.

Unidad Nº: II

Título de la unidad: Injuria celular

Temas: Patología celular. Adaptación celular: Respuesta frente a la injuria reversible e irreversible. Alteraciones específicas de la membrana, organoides y núcleo celular. Cambios alterativos o degenerativos: etiología y patogenia. Consecuencias de la hipoxia celular. Alteraciones hídricas.

Acumulaciones intracelulares. Cambios en los lípidos intracelulares. Acumulación y transformación de las proteínas intracelulares: hialina epitelial y muscular (degeneración de Zenker). Acumulación glicogénica intracelular. Acúmulos lisosomales.

Patología de los tejidos. Acumulaciones extracelulares: amiloidosis, tipos y patogenia; características físicas y químicas de la sustancia amiloide.

Metabolismo de los pigmentos y precipitaciones minerales: endógenos: hemoglobinógenos y anhemoglobinógenos. Origen y significación de: hemosiderina, bilirrubina. Melanina.

Lipofucsina. Exógenos. Pneumoconiosis. Precipitaciones minerales: calcificaciones distróficas y metastáticas.

Unidad Nº: III

Título de la unidad: Muerte celular y somática

Temas: Muerte celular: Criterios bioquímicos y morfológicos de la muerte celular. El punto de no retorno. Mecanismos generales de daño celular irreversible. Radicales libres: origen y efectos sobre las células; mecanismos antioxidantes de los tejidos. Necrosis, tipos. Necrosis caseosa, coagulativa y licuefactiva. Gangrena, tipos. Momificación. Necrosis del tejido adiposo: enzimática, traumática y nutricional. Terminación y consecuencias de la necrosis.

Muerte celular programada: tipos: autofagia, apoptosis. Apoptosis: mecanismo, regulación, cambios estructurales y ultraestructurales. Diferencias entre apoptosis y necrosis. Otras formas de muerte celular.

Muerte somática: alteraciones cadavéricas, algor, livor y rigor mortis. Congestión hipostática, imbibición post mortem, autólisis y putrefacción.

Unidad Nº: IV

Título de la unidad: Disturbios circulatorios

Temas: Trastornos hemodinámicas y de otros fluidos corporales. Hiperemia y congestión. Hiperemia fisiológica y patológica. Congestión venosa localizada y generalizada. Congestión hipostática.

Hemorragia. Hemorragia por rexis, diapédesis y diabrosis. Petequias, equimosis, sufusiones, púrpura, hematoma. Significación de las hemorragias. Nomenclatura de las hemorragias en diferentes regiones corporales. Resolución de las hemorragias.

Trastornos de la coagulación. Coagulación intravascular diseminada.

Trombosis: etiología y patogenia: Triada de Virchow. Clasificación de los trombos. Significación de la trombosis. Evolución del trombo. Coágulo cruórico.

Embolia: etiología, patogenia y significación.

Infarto: tipos isquémico y hemorrágico. Causas. Localizaciones. Evolución y consecuencias para el organismo.

Anemia: patogenia. Significación.

Edema: principales mecanismos patogénicos. Cambios de presión hidrostática, presión osmótica, permeabilidad y drenaje linfático. Causas y consecuencias.

Shock: hipovolémico, mal distributivo, séptico o endotóxico. Fases de la evolución del shock: centralización, compensación e insuficiencia circulatoria periférica. Lesiones indicativas de shock; órganos afectados en las distintas especies domésticas.

Distres.

Unidad Nº: V

Título de la unidad: Inflamación

Temas: Inflamación. Concepto y generalidades. Función de la reacción inflamatoria. Componentes de la reacción inflamatoria.

Clasificación de las inflamaciones por su evolución: hiperagudas, agudas, subagudas y crónicas. Signos cardinales de la inflamación aguda. Forma y denominación de los procesos inflamatorios.

Eventos vasculares: cambios hemodinámicos, cambios de permeabilidad. Mediadores químicos que los determinan. Eventos celulares: quimiotaxis, marginación, rodamiento y pavimentación, diapédesis, migración, opsonización, fagocitosis. Moléculas de adhesión endoteliales y leucocitarias. Células que participan en la reacción inflamatoria. Mecanismos de daño celular en la inflamación.

Mediadores químicos de la inflamación: aminas vasoactivas, cíninas, citoquinas. Proteínas de

fase aguda. Derivados del ácido araquidónico. Sistema complemento.
Inflamaciones alterativas. Inflamaciones exudativas: etiología, características macro y microscópicas de cada una. Particularidades según la especie animal. Inflamaciones serosas. Inflamaciones fibrinosas. Inflamaciones pseudomembranosas y diferoides. Inflamaciones purulentas. Inflamaciones hemorrágicas. Inflamaciones catarrales.
Inflamaciones crónicas. Inflamaciones granulomatosas. Características generales de los granulomas. Tipos de granulomas: granulomas de cuerpo extraño, granulomas con células epitelioides, granuloma difuso, granulomas con abscedación secundaria. Patogenia de los granulomas.
Rol de los monocitos en los granulomas. Macrófagos, macrófagos residentes, macrófagos activados, macrófagos de áreas de inflamación mediada y no mediada por el sistema inmune, células epitelioides, células gigantes.

Granulomas infecciosos: etiología, gérmenes intracelulares facultativos.

Unidad Nº: VI

Título de la unidad: Regeneración y reparación

Temas: Reparación de los tejidos. Regeneración parenquimatosa. Reparación por tejido conjuntivo (cicatrización).

Células lábiles, células estables, células permanentes.

Morfología del tejido de granulación. Cicatrización de heridas; cicatrización por primera intención; cicatrización por segunda intención; diferencias entre ambas. Cicatrización exuberante (queloide): significación en los equinos. Reparación del tejido óseo: reparación de fracturas. Factores que facilitan o que dificultan la reparación de las fracturas. Reparación del tejido muscular. Reparación del tejido nervioso. Reparación del tejido epitelial.

Unidad Nº: VII

Título de la unidad: Inmunopatología

Temas: Aberraciones del sistema inmune: reacciones de hipersensibilidad; Tipo I: alergia. Shock anafiláctico. Tipo II: anticuerpos citotóxicos. Tipo III: inmunocomplejos circulantes. Tipo IV: respuesta retardada. Autoinmunidad: concepto y ejemplos. In

Unidad Nº: VIII

Título de la unidad: Alteraciones del crecimiento y la diferenciación celular

Temas: Anomalías del crecimiento. Agenesia y aplasia. Hipoplasia. Atrofia; atrofia simple y atrofia cuantitativa. Atrofias fisiológicas; en el individuo joven y en la senectud. Atrofia parda. Atrofias patológicas: atrofia por compresión, atrofia por desuso, atrofia neurogénica, atrofia por desbalances hormonales. Atrofia serosa de la grasa.

Hipertrofia e hiperplasia. Hipertrofia de trabajo, hipertrofia por compensación. Hiperplasia: difusa y nodular. Displasia. Metaplasia. Metaplasia del tejido epitelial. Hiperqueratosis. Metaplasia del tejido conjuntivo. Anaplasia.

Teratología: Concepto. Anomalías congénitas y hereditarias. Malformaciones y disrupciones. Bases embriológicas. Periodo de determinación teratogénica.

Teratogénesis formal: Malformaciones por defecto; Malformaciones por exceso; Heterotopías; Malformaciones dobles: Denominación de las más frecuentes.

Causas exógenas de malformaciones. Causas endógenas de las malformaciones.

Envejecimiento.

Unidad Nº: IX

Título de la unidad: Neoplasias

Temas: Tumores, consideraciones generales, terminología. Definiciones de neoplasia. Diferencias morfológicas y de comportamiento biológico entre tumores benignos y malignos. El tejido anaplásico: ciclo celular, características morfológicas y metabólicas. Propagación de las neoplasias: invasividad local y metástasis. Diseminación por implantación, por continuidad (canalicular), sanguínea y linfática. Bases celulares y moleculares del proceso de metástasis. Factores limitantes de las neoplasias: neoplasias hormona-dependientes, nutrición y cáncer, quimioterapia, inmunología tumoral: antígenos tumorales; respuesta orgánica. Significación de las neoplasias sobre el organismo. Síndrome paraneoplásico. Etapas de la carcinogénesis: iniciación, promoción y progresión. Etiología de los tumores. Oncogénesis por agentes físicos: radiación solar, rayos x, radiaciones ionizantes, traumatismos. Oncogénesis química: mecanismos de la carcinogénesis química. Oncogénesis vírica. Oncogenes: concepto, ejemplos, funciones. Oncogenes celulares (c) y virales (v). Protooncogenes, concepto. Genes supresores tumorales o antioncogenes. Aberraciones cromosómicas y cáncer. Los telómeros y la telomerasa en las neoplasias. Sistemática general de las neoplasias. Nomenclatura de los tumores epiteliales, conjuntivos, musculares, nerviosos, vasculares y de las series hematopoyéticas. Localización, frecuencia y significación de las neoplasias en bovinos, ovinos, equinos, cerdos, caninos, felinos y aves.

Unidad Nº: X

Título de la unidad: Etiología y patogenia de las enfermedades

Temas: Enfermedades infecciosas. Relaciones hospedador-parásito-ambiente. Factores que afectan susceptibilidad y resistencia. Hospedador: resistencia, resistencia genética, resistencia dependiente de la edad. Resistencia inmune. Resistencia nutricional. Factores predisponentes de enfermedad. Medio ambiente: factores adyuvantes o desencadenantes. Enfermedad clínica; enfermedad subclínica; infección latente. Enfermedades bacterianas: Bacterias y virulencia, inhibición de la función fagosómica, multiplicación intracelular. Mecanismos de destrucción bacteriana: anticuerpos, complemento, destrucción intracelular de bacterias, activación de los macrófagos y resistencia celular adquirida. Septicemia y shock endotóxico; presentación e importancia en las distintas especies domésticas. Enfermedades virales: infecciones virales citolíticas, de estado estable, persistentes y de integración. Mecanismos antivíricos del hospedador: fiebre en las enfermedades víricas, fagocitosis, interferón, anticuerpos, mecanismos antivirales específicos e inespecíficos de base celular. Enfermedades micóticas; tipos. Micosis: superficiales, intermedias y profundas. Enfermedades alérgicas originadas por productos micóticos. Micotoxicosis. Enfermedades parasitarias: concepto de parasitismo y de enfermedad parasitaria. Parásitos obligados y facultativos. Mecanismos patogénicos de protozoos y metazoos (endo y ectoparásitos). Especificidad de hospedador, especificidad tisular. Forma de invasión: activa y pasiva. Células implicadas en la respuesta frente a los parásitos. Causas físicas y climáticas de enfermedad. Acciones mecánicas; traumas punzantes, cortantes y romos. Compresión, contusión, fractura, luxación, ruptura, aplastamiento, laceración. Alteraciones locales y generales. Causas térmicas. Alteraciones debidas a altas temperaturas: hipertermia, golpe de calor, insolación. Quemaduras: quemaduras de 1º, 2º, 3º y 4º grado. Efectos locales y generales de cada una. Alteraciones debidas a bajas temperaturas. Hipotermia. Congelación. Efecto de las radiaciones: luz solar, rayos ultravioletas. Eritema solar, fotosensibilización: primaria, secundaria e idiopática. Radiaciones ionizantes. Electricidad. Descarga de rayos: importancia en grandes animales en sistemas de cría extensiva; alteraciones anatomopatológicas. Descargas eléctricas de intensidad variable; lesiones locales y generales. Variaciones de la composición y presión del aire. Causas nutricionales y metabólicas de enfermedad. Menor ingesta de alimentos; inanición total y parcial. Hipoproteinemia, caquexia, atrofia serosa de las grasas, edema de hambre. Patogenia del adelgazamiento. Agua: Deshidratación, patogenia. Sobrealimentación; obesidad, consecuencias para el organismo. Hipovitaminosis. Hipervitaminosis. Exceso y

déficit de minerales.

Concreciones y pseudoconcrementos. Cálculos urinarios, biliares, pancreáticos y salivares. Urolitiasis. Bezoarios; fitobezoarios y tricobezoarios.

Causas quimiotóxicas de enfermedad. Tóxicos, toxinas, intoxicación, autointoxicación. Diferencia entre tóxico y veneno.

Actividades Presenciales Obligatorias (APOs)

1. Título: Introducción a la Patología e Injuria celular

Temas:

Patología: Consideraciones generales, alcances y divisiones. Relaciones con otras ciencias. Historia de la Patología. Significado de la Patología en la Clínica y en la Producción Animal. Patología Diagnóstica. Salud y enfermedad. Clasificaciones de las enfermedades. Signos clínicos, síntomas, síndrome, diagnóstico, etiología, lesión, patogenia. Epizootiología, propagación de las enfermedades.

Patología celular. Adaptación celular: Respuesta frente a la injuria reversible e irreversible. Alteraciones específicas de la membrana, organoides y núcleo celular. Cambios alterativos o degenerativos: etiología y patogenia. Consecuencias de la hipoxia celular. Alteraciones hídricas.

Acumulaciones intracelulares. Cambios en los lípidos intracelulares. Acumulación y transformación de las proteínas intracelulares: hialina epitelial y muscular (degeneración de Zenker). Acumulación glicogénica intracelular. Acúmulos lisosomales.

Patología de los tejidos. Acumulaciones extracelulares: amiloidosis, tipos y patogenia; características físicas y químicas de la sustancia amiloide.

Metabolismo de los pigmentos y precipitaciones minerales: endógenos: hemoglobinógenos y anhemoglobinógenos. Origen y significación de: hemosiderina, , bilirrubina. Melanina. Lipofucsina. Exógenos. Pneumoconiosis. Precipitaciones minerales: calcificaciones distróficas y metastáticas.

2. Título: Muerte celular y somática.

Temas:

Muerte celular: Criterios bioquímicos y morfológicos de la muerte celular. El punto de no retorno. Mecanismos generales de daño celular irreversible. Radicales libres: origen y efectos sobre las células; mecanismos antioxidantes de los tejidos. Necrosis, tipos. Necrosis caseosa, coagulativa y licuefactiva. Gangrena, tipos. Momificación. Necrosis del tejido adiposo: enzimática, traumática y nutricional. Terminación y consecuencias de la necrosis.

Muerte celular programada: tipos: autofagia, apoptosis. Apoptosis: mecanismo, regulación, cambios estructurales y ultraestructurales. Diferencias entre apoptosis y necrosis. Otras formas de muerte celular.

Muerte somática: alteraciones cadavéricas, algor, livor y rigor mortis. Congestión hipostática, imbibición post mortem, autólisis y putrefacción.

3. Título: Disturbios circulatorios I parte.

Temas:

Hiperemia y congestión. Hiperemia fisiológica y patológica. Mecanismos activos y pasivos. Congestión venosa localizada o generalizada, aguda o crónica. Congestión hipostática.

Hemorragia. Hemorragia por rexis, diapédesis y diabrosis. Petequias, equimosis, sufusiones, púrpura, hematoma. Significación de las hemorragias. Nomenclatura de las hemorragias en diferentes regiones corporales. Resolución de las hemorragias. Trastornos de la coagulación. Coagulación intravascular diseminada.

4. Título: Disturbios circulatorios II parte.

Temas:

Trombosis: etiología y patogenia: Triada de Virchow. Clasificación de los trombos. Significación de la trombosis. Evolución del trombo. Coágulo cruórico.

Embolia: etiología, patogenia y significación.

Infarto: tipos isquémico y hemorrágico. Causas. Localizaciones. Evolución y consecuencias para el organismo.

Anemia: patogenia. Significación.

Edema: principales mecanismos patogénicos. Cambios de presión hidrostática, presión osmótica, permeabilidad y drenaje linfático. Causas y consecuencias.

Shock: hipovolémico, mal distributivo, séptico o endotóxico. Fases de la evolución del shock: centralización, compensación e insuficiencia circulatoria periférica. Lesiones indicativas de shock; órganos afectados en las distintas especies domésticas.

Distres.

5. Título: Inflamación I parte.**Temas:**

Inflamación. Concepto y generalidades. Función de la reacción inflamatoria. Componentes de la reacción inflamatoria.

Clasificación de las inflamaciones por su evolución: hiperagudas, agudas, subagudas y crónicas. Signos cardinales de la inflamación aguda. Forma y denominación de los procesos inflamatorios.

Eventos vasculares: cambios hemodinámicos, cambios de permeabilidad. Mediadores químicos que los determinan. Eventos celulares: quimiotaxis, marginación, rodamiento y pavimentación, diapédesis, migración, opsonización, fagocitosis. Moléculas de adhesión endoteliales y leucocitarias. Células que participan en la reacción inflamatoria. Mecanismos de daño celular en la inflamación.

Mediadores químicos de la inflamación: aminas vasoactivas, cíninas, citoquinas. Proteínas de fase aguda. Derivados del ácido araquidónico. Sistema complemento.

Inflamaciones alterativas. Inflamaciones exudativas: etiología, características macro y microscópicas de cada una. Particularidades según la especie animal. Inflamaciones serosas. Inflamaciones fibrinosas. Inflamaciones pseudomembranosas y difteroides. Inflamaciones purulentas. Inflamaciones hemorrágicas. Inflamaciones catarrales.

6. Título: Inflamación II, Regeneración y reparación.**Temas:**

Inflamaciones crónicas. Inflamaciones granulomatosas. Características generales de los granulomas. Tipos de granulomas: granulomas de cuerpo extraño, granulomas con células epitelioides, granuloma difuso, granulomas con abscedación secundaria. Patogenia de los granulomas.

Rol de los monocitos en los granulomas. Macrófagos, macrófagos residentes, macrófagos activados, macrófagos de áreas de inflamación mediada y no mediada por el sistema inmune, células epitelioides, células gigantes. Granulomas infecciosos: etiología, gérmenes intracelulares facultativos.

Reparación de los tejidos. Regeneración parenquimatosa. Reparación por tejido conjuntivo (cicatrización).

Células lábiles, células estables, células permanentes.

Morfología del tejido de granulación. Cicatrización de heridas; cicatrización por primera intención; cicatrización por segunda intención; diferencias entre ambas. Cicatrización exuberante (queloide): significación en los equinos. Reparación del tejido óseo: reparación de fracturas. Factores que facilitan o que dificultan la reparación de las fracturas. Reparación del tejido muscular. Reparación del tejido nervioso. Reparación del tejido epitelial.

7. Título: Inmunopatología, Alteraciones del crecimiento y la diferenciación celular I parte.

Temas:

Aberraciones del sistema inmune: reacciones de hipersensibilidad; Tipo I: alergia. Shock anafiláctico. Tipo II: anticuerpos citotóxicos. Tipo III: inmunocomplejos circulantes. Tipo IV: respuesta retardada. Autoinmunidad: concepto y ejemplos. Inmunodeficiencias: concepto y ejemplos.

Anomalías del crecimiento. Agenesia y aplasia. Hipoplasia. Atrofia; atrofia simple y atrofia cuantitativa. Atrofias fisiológicas; en el individuo joven y en la senectud. Atrofia parda. Atrofias patológicas: atrofia por compresión, atrofia por desuso, atrofia neurogénica, atrofia por desbalances hormonales. Atrofia serosa de la grasa.

8. Título: Alteraciones del crecimiento y la diferenciación celular II parte. Neoplasias I parte.

Temas:

Hipertrofia e hiperplasia. Hipertrofia de trabajo, hipertrofia por compensación. Hiperplasia: difusa y nodular. Displasia. Metaplasia. Metaplasia del tejido epitelial. Hiperqueratosis. Metaplasia del tejido conjuntivo. Anaplasia.

Teratología: Concepto. Anomalías congénitas y hereditarias. Malformaciones y disrupciones. Bases embriológicas. Periodo de determinación teratogénica.

Teratogénesis formal: Malformaciones por defecto; Malformaciones por exceso; Heterotopías; Malformaciones dobles: Denominación de las más frecuentes.

Causas exógenas de malformaciones. Causas endógenas de las malformaciones.

Envejecimiento.

Tumores, consideraciones generales, terminología. Definiciones de neoplasia. Diferencias morfológicas y de comportamiento biológico entre tumores benignos y malignos. El tejido anaplásico: ciclo celular, características morfológicas y metabólicas.

Propagación de las neoplasias: invasividad local y metástasis. Diseminación por implantación, por continuidad (canicular), sanguínea y linfática. Bases celulares y moleculares del proceso de metástasis.

Sistemática general de las neoplasias. Nomenclatura de los tumores epiteliales, conjuntivos, musculares, nerviosos, vasculares y de las series hematopoyéticas.

Factores limitantes de las neoplasias: neoplasias hormona-dependientes, nutrición y cáncer, quimioterapia, inmunología tumoral: antígenos tumorales; respuesta orgánica.

9. Título: Neoplasias II parte.

Temas:

Significación de las neoplasias sobre el organismo. Síndrome paraneoplásico.

Etapas de la carcinogénesis: iniciación, promoción y progresión.

Etiología de los tumores. Oncogénesis por agentes físicos: radiación solar, rayos x, radiaciones ionizantes, traumatismos. Oncogénesis química: mecanismos de la carcinogénesis química. Oncogénesis vírica.

Oncogenes: concepto, ejemplos, funciones. Oncogenes celulares (c) y virales (v). Protooncogenes, concepto. Genes supresores tumorales o antioncogenes. Aberraciones cromosómicas y cáncer. Los telómeros y la telomerasa en las neoplasias.

Localización, frecuencia y significación de las neoplasias en bovinos, ovinos, equinos, cerdos, caninos, felinos y aves.

10. Título: Etiología y patogenia de las enfermedades, Agentes etiológicos animados e inanimados.

Temas:

Enfermedades infecciosas. Relaciones hospedador-parásito-ambiente. Factores que afectan

susceptibilidad y resistencia. Hospedador: resistencia, resistencia genética, resistencia dependiente de la edad. Resistencia inmune. Resistencia nutricional.

Factores predisponentes de enfermedad. Medio ambiente: factores adyuvantes o desencadenantes. Enfermedad clínica; enfermedad subclínica; infección latente.

Enfermedades bacterianas: Bacterias y virulencia, inhibición de la función fagosómica, multiplicación intracelular. Mecanismos de destrucción bacteriana: anticuerpos, complemento, destrucción intracelular de bacterias, activación de los macrófagos y resistencia celular adquirida. Septicemia y shock endotóxico; presentación e importancia en las distintas especies domésticas.

Enfermedades virales: infecciones virales citolíticas, de estado estable, persistentes y de integración. Mecanismos antivíricos del hospedador: fiebre en las enfermedades víricas, fagocitosis, interferón, anticuerpos, mecanismos antivirales específicos e inespecíficos de base celular.

Enfermedades micóticas; tipos. Micosis: superficiales, intermedias y profundas. Enfermedades alérgicas originadas por productos micóticos. Micotoxicosis.

Enfermedades parasitarias: concepto de parasitismo y de enfermedad parasitaria. Parásitos obligados y facultativos. Mecanismos patogénicos de protozoos y metazoos (endo y ectoparásitos). Especificidad de hospedador, especificidad tisular. Forma de invasión: activa y pasiva. Células implicadas en la respuesta frente a los parásitos.

Causas físicas y climáticas de enfermedad. Acciones mecánicas; traumas punzantes, cortantes y romos. Compresión, contusión, fractura, luxación, ruptura, aplastamiento, laceración. Alteraciones locales y generales.

Causas térmicas. Alteraciones debidas a altas temperaturas: hipertermia, golpe de calor, insolación. Quemaduras: quemaduras de 1°, 2°, 3° y 4° grado. Efectos locales y generales de cada una. Alteraciones debidas a bajas temperaturas. Hipotermia. Congelación.

Efecto de las radiaciones: luz solar, rayos ultravioletas. Eritema solar, fotosensibilización: primaria, secundaria e idiopática. Radiaciones ionizantes. Electricidad. Descarga de rayos: importancia en grandes animales en sistemas de cría extensiva; alteraciones anatomopatológicas. Descargas eléctricas de intensidad variable; lesiones locales y generales. Variaciones de la composición y presión del aire.

Causas nutricionales y metabólicas de enfermedad. Menor ingesta de alimentos; inanición total y parcial. Hipoproteinemia, caquexia, atrofia serosa de las grasas, edema de hambre. Patogenia del adelgazamiento. Agua: Deshidratación, patogenia. Sobrealimentación; obesidad, consecuencias para el organismo. Hipovitaminosis. Hipervitaminosis. Exceso y déficit de minerales.

Concreciones y pseudoconcrementos. Cálculos urinarios, biliares, pancreáticos y salivares. Urolitiasis. Bezoarios; fitobezoarios y tricobezoarios.

Causas quimiotóxicas de enfermedad. Tóxicos, toxinas, intoxicación, autointoxicación. Diferencia entre tóxico y veneno.

5.- Bibliografía:

BIBLIOGRAFÍA BASICA:

- Slauson, D. and Cooper, B.: "Mechanisms of Disease: A Textbook of Comparative General Pathology". 3 rd. Edition. Mosby Inc. A Harcourt Health Sciences Company. St. Louis, MO, 2002.
- Mc Gavin M. Donald., Zachary James F. Pathologic Basis of Veterinary Disease. Fourth Edition. Mosby Inc, Elsevier, St. Louis, Missouri, 2007.
- Cheville N.F.: "Introducción a la Patología Veterinaria". Editorial Acribia, Zaragoza, 1994.
- Cheville N.F.: "Introduction to Veterinary Pathology". Iowa State University Press, Ames, 2000.
- Thomson, R.G.: "Anatomía Patológica General Veterinaria". Editorial Acribia, Zaragoza, 1986.
- Kitt, T.; Schulz, L.Cl. y otros: "Tratado de Anatomía Patológica General". Editorial Labor

S.A., Barcelona, 1985.

- Stünzi, H. y Weiss, E.: "Anatomía Patológica General Veterinaria". Editorial Aedos, Barcelona, 1984.
- Trigo Tavera, F.J.; Poumian A.M. y otros: Patología General Veterinaria. Univ. Nac. Autónoma de México, Fac. de Med.Vet. y Zoot., México, 1986.
- Jones, T. y Hunt, R.: "Patología Veterinaria". Editorial Hemisferio Sur (en fascículos), Buenos Aires, 1984.
- Pennimpepe E, Gomez C, Stanchi N. Introducción a la inmunobiología. Primera Edición Edulp Eds. La Plata, Argentina. ISBN 950-34-0259-x.

12. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

- Robbins, S. and Cotran, R.: "Pathologic Basis of Disease". 7 th Edition, Elsevier's Health Sciences. Philadelphia, USA 2006.
- Kumar, V. y Cotran, R.S. "Robbins Patologia Humana". 7ª Edición, Ediciones Harcourt S.A, Madrid, 2003
- Spector, W.C.: "An Introduction to General Pathology". Second Edition, Churchill-Livingstone, Edimburg, 1980.
- Laguens, R.P. y Otros: "Patología". Editorial Intermédica, 1987.
- Tighe, J.R.: "Pathology". Third Edition. Bailliere Tindall, London, 1980.
- Van Lancker, J.L.: "Molecular and Cellular Mechanisms in Disease". Springer Verlag, Berlin and Heidelberg, 1976.
- Hill, R.B. and La Via, M.F.: "Principles of Pathobiology". Third Edition, Oxford University Press, USA, 1980.
- Florey, L.: "Patología General". Editorial Salvat S.A., Barcelona, 1972.
- Sandritter, W.; Thomas, C.; y col.: "Histopatología. Manual y Atlas para estudiantes y médicos". Editorial Científico -Médica, Madrid, 1979.
- Mouwen, J.M.V.M. and de Groot, E.C.B.M.: "Atlas de Patología Veterinaria". Editorial Salvat, Barcelona, 1984.
- Jubb, K.V.F.; Kennedy, P.C. and Palmer, N.: "Pathology of Domestic Animals". Third Edition, Academic Press, Inc., New York, 1985.
- Thomson, G. and col.: "Special Veterinary Pathology". Decker Ed., Toronto-Philadelphia, 1988.
- Dahme, E. y Weiss, E.: "Anatomía Patológica Especial de los Animales Domésticos". Editorial Acribia, Zaragoza, 1989.
- Johannsen, U.; Kardeván, A. und Zendulka, M.: "Lehrbuch der speziellen Veterinärpathologie". VEB Gustav Fischer Verlag, Jena, 1986.
- von Sandersleben, J.; Dammrich, K. und Dahme, E.: "Patologische Histologie der Haustiere". VEB Gustav Fisher Verlag, Jena, 1981.
- Borow, M.: "Respuestas Fisiológicas en la Salud y en la Enfermedad". Editorial El Manual Moderno, México, 1976.
- Kolb, E. y otros: "Fisiología Veterinaria". Editorial Acribia, Zaragoza, 1975.
- Martin, D.W.: "Bioquímica de Harper". Editorial El Manual Moderno, México, 1986.
- Cormack, D.H.: "Histología de Ham". Editorial Harla S.A. de C.V., México, 1988.
- Di Fiore, M.S.H.: "Atlas de Histología Normal". Librería El Ateneo Editorial, Buenos Aires, 1979.
- Tizard, I.: "Inmunología Veterinaria". Nueva Editorial Interamericana S.A., México, 1984.
- Guyton, A.C.: "Tratado de Fisiología Médica". Séptima Edición, Interamericana-Mc Graw-Hill, México, 1989.

SITIOS DE INTERNET CON MATERIAL DE REFERENCIA

<http://www.pubmed.com>

<http://www.scielo.org>

<http://www.sciencedirect.com>

<http://w3.vet.cornell.edu/nst/>

6.- Mecanismo de evaluación:

Las APOS serán evaluadas con 6 preguntas de tipo múltiple choice, logrando la aprobación contestando correctamente el 50% de las mismas.

Al fin del curso se realizará una evaluación final integradora conteniendo 60 ítems de tipo objetivo y ensayo breve. La aprobación se logrará contestando correctamente el 50% de los ítems. La evaluación tendrá dos instancias de recuperación con las mismas características.

Los contenidos a evaluar en cada apo surgen de las actividades teórico-prácticas.

7.- Cronograma de desarrollo: (amplíe el cuadro según sus necesidades).

Semana	Fecha	Actividad a desarrollar (indique solamente el título)
1	15-8-2012	Introducción a la patología e injuria celular.
2	22-8-2012	Muerte Celular y somática
3	29-8-2012	Disturbios Circulatorios I
4	5-9-2012	Disturbios Circulatorios II
5	12-9-2012	Inflamación
6	19-9-2012	Inflamación II. Regeneración y reparación
7	26-9-2012	Inmunopatología. Alteraciones del crecimiento y la diferenciación celular. I parte
8	3-10-2012	Alteraciones del crecimiento y la diferenciación celular. II parte. Neoplasias I parte
9	10-10-2012	Neoplasias II parte
10	17-10-2012	Etiología y patogenia de las enfermedades, Agentes etiológicos animados e inanimados.
11	24-10-2012	I Instancia de Evaluación (Examen parcial integrador)
12	31-10-2012	II Instancia de Recuperación del Examen Parcial
13	7-11-2012	III instancia de Recuperación del Examen Parcial

8.- Docentes afectados al desarrollo de la asignatura: (amplíe el cuadro según sus necesidades).

Apellido y nombre	Cargo
Gimeno Eduardo Juan	Prof. Titular

Portiansky Enrique Leo	Prof. Asociado
Barbeito Claudio Gustavo	Prof. Adjunto
Fernández Patricia Elena	JTP semidedicación
Pachamé Andrea Viviana	JTP semidedicación
Santelices Iglesias Andrea	JTP dedicación simple
Fontana Paula	JTP dedicación simple
Paulovich Fabiana Beatriz	Ayud. Diplomado Simple
Wright Carolina	Ayud. Diplomado Semidedicación
Saturno Pablo	Ayud. Diplomado Simple
Lopez Marisa	Ayud. Diplomado Simple
Migliorisi Lorena	Ayud. Diplomado Simple
Scenna Silvana	Ayud. Diplomado Simple
Zeinsteger Pedro	Ayud. Diplomado Simple
Grandinetti Jesica Alina Belen	Ayud. Diplomado Simple
Nishida Fabian	Ayud. Diplomado Simple
Nanni Melisa	Ayud. Diplomado Ad-Honorem
Pino Amancay	Ayud. Diplomado Ad-Honorem
Granero Agüero Jérica	Ayud. Alumno Rentado
Fontana Clara	Ayud. Alumno Rentado
Boiardi Estefanía	Ayud. Alumno Ad-Honorem
Gazzo Santiago	Ayud. Alumno Ad-Honorem

9.- Detalle en el siguiente cuadro los días y horarios de cursada, con indicación del aula a utilizar (amplíe el cuadro según sus necesidades).

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Por la mañana						
Horario			8 a 13			
Comisión			A			
Aula			Microscopía I			
Por la tarde						
Horario			14 a 19			
Comisión			B			
Aula			Microscopía I			

10- En el caso de tener programados viajes, por favor indíquelos, detallando en cada caso si es para la totalidad de los alumnos o para comisiones individuales: (repetir tantas veces como sea necesario).

Fecha (indicar día de la semana):			
Horario de salida de la facultad:			
Horario de regreso a la facultad:			
Destino:			
Comisión:		N° de alumnos:	
Docente responsable:			

11.- En el caso de requerir el uso de animales complete los siguientes cuadros: (repetir tantas veces como sea necesario).

11.a.- Requerimiento de animales en los campos de la facultad (coincidente con los viajes programados en el punto 10).

Fecha	N° y tipo de animal requerido	Destino

11.b.- Requerimiento de animales que deban ser trasladados a la facultad.

Fecha de ingreso	Encargado de la recepción	N° y tipo de animal requerido	Sitio de alojamiento en la facultad	Destino	Fecha de egreso

12.- Por favor, en el caso de evaluar mediante la realización de exámenes parciales, complete este cuadro aunque las fechas ya figuren en el cronograma: (repetir tantas veces como evaluaciones se realicen).

Evaluación 1	Primera instancia	24-10-2012
	Segunda instancia	31-10-2012
	Tercer instancia	07-11-2012
Evaluación 2	Primera instancia	
	Segunda instancia	
	Tercer instancia	

Coordinador del curso:	DR. Eduardo J. Gimeno	
	Nombre y Apellido	Firma

Secciones modificadas de la Planificación de actividades curriculares: Patología General. Año: 2012

Las modificaciones, consensuadas por los asistentes al Aula Taller "Construyendo la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de Patología General", aparecen subrayadas.

2.- Fundamentación de la asignatura:

El estudiante de Ciencias Veterinarias comienza con la Patología General a introducirse en el razonamiento sistemático del proceso Salud-Enfermedad. Se trata por consiguiente de una asignatura preclínica cuyo objetivo general es que el estudiante desarrolle aptitudes de asimilación, análisis, razonamiento y síntesis respecto de las alteraciones moleculares, bioquímicas, funcionales y morfológicas de la enfermedad en los fluidos, células, tejidos y órganos, aplicables al individuo y a la población animal. Patología General identifica al individuo enfermo a partir de las alteraciones moleculares, celulares y tisulares, por lo que nunca debe olvidar la relación entre los distintos niveles de organización biológica.

El alumno es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), su participación debe ser permanentemente activa. Se buscará generar en él una actitud positiva frente al conocimiento científico. Su formación debe ser integral, con un desarrollo equilibrado de las áreas afectiva, psicomotora y cognitiva. En esta última área su papel activo debe manifestarse en las habilidades de analizar, relacionar la información proveniente de diferentes fuentes, sintetizar y comunicar en forma oral y escrita su producto, superando el nivel de acumulación de datos y así poder lograr un aprendizaje significativo. Siempre deberá buscarse la adquisición de conocimientos y habilidades y el desarrollo de aptitudes que posibiliten su desempeño frente a situaciones nuevas.

El equipo docente debe cumplir el rol de conductor y guía del proceso de E-A, ofreciendo al alumno las posibilidades de desarrollo integral antes mencionado. El docente debe ser un modelo en su actitud positiva frente al conocimiento científico; además debe encargarse del diseño de estrategias metodológicas adecuadas. El docente debe conducir al alumno en el paulatino dominio de una disciplina, tratando de motivarlo. Nadie aprende cuando no lo desea; y el alumno solamente quiere aprender cuando comprende que la novedad que se le presenta es un componente importante de su formación integral dentro de la carrera. El docente es el encargado de despertar en los alumnos el interés por adquirir nuevos conocimientos, para lo cual debe: conocer la actualidad y la evolución de sus contenidos temáticos, la realidad del ejercicio de la profesión y debe tener una formación pedagógica básica. El docente nunca debe buscar como objetivo último su lucimiento personal, sino que intentará que los alumnos adquieran conceptos inclusores, que posteriormente le permitan incorporar nuevos conocimientos.

3.- Objetivos generales de la asignatura:

Objetivo general de enseñanza

La Patología General Veterinaria busca que el alumno interprete las lesiones básicas y los mecanismos patogénicos asociados a la enfermedad, para que estos puedan ser luego aplicados al estudio de la Patología Sistemática, que usualmente comprende enfermedades específicas de órganos y sistemas que hacen a la clínica e inciden negativamente en la producción animal. El conocimiento detallado y racional de los mecanismos patogénicos constituye la llave para el diagnosticar, tratar y pronosticar las enfermedades.

C. Objetivos específicos.

Que el educando sea capaz de:

- Utilizar correctamente la terminología específica de la disciplina.
- Realizar lectura comprensiva de los textos específicos.
- Integrar los conocimientos adquiridos acerca de la normalidad estructural, funcional y metabólica de los animales domésticos para la comprensión integral del proceso patológico.
- Diferenciar los conceptos de organismo sano - organismo enfermo.
- Comprender los mecanismos generales de desarrollo de las enfermedades.
- Establecer las relaciones agente-medio-hospedador.
- Interpretar las respuestas orgánicas frente a la injuria.
- Integrar los mecanismos de enfermedad en los diferentes niveles de organización de los seres vivos.
- Comunicar adecuadamente sus conocimientos en forma oral y escrita.

IV- Encuesta destinada a los participantes de los encuentros sobre lectoescritura en el curso de PG

Marque con una cruz el cargo que ocupa:

Profesor (); JTP (); Auxiliar diplomado (); Ayudante alumno ().

1) Consigne aspectos positivos y negativos respecto al desarrollo de los encuentros sobre lectoescritura en el curso de PG.

2) ¿Cuáles son los aportes que considera valiosos para su crecimiento profesional docente y sus futuras prácticas de enseñanza?

3) ¿Qué modificaría del presente proyecto para mejorarlo?

Capítulo IV

Análisis de resultados

Los resultados de la intervención consisten en:

-*Producciones* surgidas del desarrollo de las actividades (propuestas de actividades de lectura y escritura para ser implementadas en el curso de PG, propuestas para evaluar su impacto y propuestas de divulgación).

-Modificación de la *planificación* del curso de PG 2012.

-*Encuesta* (ver anexo IV del capítulo III) a los participantes para evaluar su grado de satisfacción.

Toda la información obtenida se analizó utilizando estrategias del enfoque cualitativo. En el caso de las encuestas a los participantes, se combinaron ambos enfoques, se agruparon en la búsqueda de recurrencias y se estableció la distribución de dichas respuestas (en porcentajes), además se estratificaron las respuestas en función del cargo ocupado por cada informante.

Producciones surgidas del desarrollo de las actividades

Propuestas de lectura y escritura

Las actividades propuestas por el grupo de docentes participantes, que fueron descritas en el capítulo anterior, son coherentes con los principios teóricos presentados durante los encuentros, que son aquellos que fundamentan el proyecto.

Las propuestas buscan favorecer el aprendizaje de los contenidos del curso de PG utilizando la lectura y la escritura como herramientas, por considerarlas actividades con gran potencial epistémico, no como fin último. Privilegian el rol activo del estudiante bajo el supuesto que sostiene que para apropiarse de un saber este deberá ser transformado por aquel relacionando la nueva información con la que ya posee. Asimismo estos contenidos deberán ser abordados recursivamente para dar oportunidad a los alumnos de reverlos y realizar sucesivos ajustes. Para aprender una disciplina es necesario que el

alumno interactúe dialógicamente con la comunidad disciplinar, será un miembro experimentado el que lo acerque a sus prácticas, explicita sus reglas, ofrezca información y retroalimente los sucesivos intentos de acercamiento de los principiantes (Carlino, 2005a). “El aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar...” (Carlino, 2005a, pág. 157). Reconocer que no existe una única manera de leer y de escribir, considerar que los géneros discursivos corresponden a convenciones de uso del lenguaje en contextos definidos, lleva a sostener que el aprendizaje de los géneros discursivos propios del ámbito académico es indispensable para participar de las prácticas sociales de las disciplinas ya que estas organizan su pensamiento a través de estos géneros (Carlino, 2005a).

Además, en función de las experiencias analizadas durante los encuentros, los participantes extrajeron pautas o criterios recurrentes que consideraron valiosos en la elaboración de sus propuestas. Pautas (ver capítulo III, página 51) que se ven reflejadas en las actividades seleccionadas para su puesta en práctica.

Estrategias de evaluación

Las ideas que surgieron del grupo para la evaluación del efecto de las estrategias puestas en marcha en el curso de PG 2012 fueron presentadas en el capítulo precedente. Dichas estrategias respetan los principios (transcriptos a continuación tal como lo expresaron los docentes) tomados por los participantes del texto de Sonia Araujo (2009) propuesto como lectura durante los encuentros del aula taller:

- Utilización de múltiples instrumentos para obtener la misma información.
- Inclusión de todos actores / Tener en cuenta todas las voces.
- Permitir análisis cualitativos y cuantitativos.

Estos principios se sustentan en el concepto de evaluación como juicio fundamentado, indispensable para acompañar el desarrollo de un proyecto innovador, que requiere de perspectivas complejas que posibiliten la

comprensión de los procesos, sus efectos esperados e inesperados, efectos colaterales y factores que obstaculizan el cumplimiento de sus propósitos. Intentan responder a los principios enunciados por Araujo (2009) para orientar una propuesta evaluativa: carácter holístico, énfasis en la interpretación, consideración del proceso, carácter democrático, utilización de técnicas de la investigación (cualitativa y cuantitativa), pluralidad metodológica, constituir una instancia de aprendizaje, validez y confiabilidad de la información y de los instrumentos seleccionados, intersubjetividad, triangulación y ética. Por tratarse de una propuesta de intervención que será puesta en práctica por aquellos que la evaluarán resulta adecuado considerar estas estrategias de evaluación como parte de un proceso de autoevaluación, y como tal se caracterizan por su carácter reflexivo y participativo, donde todos los involucrados forman parte, teniendo en cuenta los juicios y opiniones de los diferentes destinatarios (Araujo, 2009).

Estrategias de difusión

A partir de las propuestas realizadas (ver capítulo III) se seleccionaron las que mejor se adaptan al propósito del taller de posibilitar la visualización del problema a nivel institucional, utilizando como puerta de entrada reuniones que ya poseen un espacio destinado al debate sobre problemas educativos a fin de buscar el modo de expandir dichos espacios incluyendo el tema en cuestión como principal tema de debate. Además se adecuan a las posibilidades del contexto de la institución, del grupo y a tiempos posibles de implementación.

Modificación de la planificación del curso de PG 2012.

Al considerar el *currículum* como selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen los estudiantes (Torres Santomé, 1996), como proyecto social, como proceso de desarrollo institucional y como espacio de lucha, que debe desarrollarse solidariamente (Coscarelli, 2007) desde todas sus manifestaciones, formal, práctica y oculta (de Alba, 1995), se decide modificar de forma consensuada el *currículum* formal, bajo la forma de planificación del curso de PG, para que se acerque y sea coherente con las

modificaciones acordadas para el *currículum* p \acute{a} ctico e incluir en la planificaci3n la lectura y la escritura, ausentes hasta entonces.

Esta actividad no hab \acute{a} sido planificada, surgi3 del trabajo del taller en confluencia con factores del quehacer docente (requerimiento de planificaciones por parte de las autoridades). Es un resultado que no hab \acute{a} sido previsto pero destacable ya que es la primera vez que una gran mayor \acute{a} de los docentes del curso participan de su planificaci3n. La planificaci3n y las modificaciones introducidas se encuentran en el anexo II del cap \acute{t} ulo III.

Resultados de las encuestas a participantes

An \acute{a} lisis cualitativo

Respuestas de profesores (P):

Al solicitar que consignaran aspectos positivos y negativos, en las respuestas de los profesores se valor3 como positivo lo novedoso de la experiencia.

“Muy novedoso en mi caso.”

Tambi3n ponderaron la participaci3n de la mayor \acute{a} de los docentes de la c \acute{a} tedra y la generaci3n de un clima que permiti3 que \acute{e} sta se diera en forma igualitaria, adem \acute{a} s del acercamiento entre participantes que se encuentran en diferentes niveles jer \acute{a} rquicos.

“Que no hubiese habido diferencias generacionales y de cargo para proponer y aceptar...”

“En lo particular, creo haber tenido un acercamiento con todo el plantel docente que no se dio en tiempos previos (...). El haber interactuado con todos ellos en temas comunes fue ampliamente positivo.”

“... la participaci3n activa (...) m \acute{a} s all \acute{a} de su cargo...”

Entre los aspectos positivos tambi3n aparecieron la posibilidad de intercambio y de arribar a conclusiones y acuerdos en el acotado tiempo del aula taller.

“Que hayamos llegado a conclusiones y voluntades de cambio en un tiempo relativamente corto...”

“... alcanzar conclusiones generales que permitieron generar estrategias de intervenci3n.”

Consideraron el diseño y selección de materiales.

“Me pareció positiva la estructura de la actividad, la selección de las lecturas...”

Dos de ellos no mencionaron si encontraban o no aspectos negativos. El restante (son tres profesores) mencionó lo extenso de algunas actividades y la escasa participación de ciertos docentes.

“... una o dos de las actividades (...) demasiado extensas...”

“... participación sólo presencial de unos pocos intervinientes en el taller.”

En la segunda pregunta que hace referencia a los aportes de la intervención, todos valoraron la posibilidad de reflexionar y aprender grupalmente. Una respuesta valoró el acceso al marco teórico del tema y otra la adecuación a la realidad entendida como la acción en función de la resolución de problemas educativos.

“...me permitió reflexionar sobre algunos aspectos que antes había descuidado en mi actividad docente y darle marco teórico a otros que tomaba en cuenta de manera intuitiva.”

“En la medida que estemos dispuestos a seguir cambiando en virtud de la realidad de la educación y de acuerdo a nuestras propias convicciones, estaremos creciendo profesionalmente.”

Cuando se indagó sobre las modificaciones que recomendarían uno respondió que no modificaría nada, otro que antes de considerar modificaciones le gustaría analizar los resultados y el tercero que consideraba que lo que habría que modificar consistía en aspectos menores.

“... más allá de aspectos menores, (...), el proyecto es sumamente valioso y en líneas generales su ejecución es correcta. Por lo que creo que sólo deben realizarse pequeñas modificaciones de ajuste.”

Respuestas de jefes de trabajos prácticos¹ (JTP):

Los JTP consignaron como positivos la integración, la disposición al diálogo, y la participación sin distinción de jerarquías.

“... nos permitió integrarnos, independientemente del cargo y funcionar como un “lindo grupo de trabajo” (comillas en el original) en el que todos tiramos hacia el mismo lado.”

1-De los cuatro jefes de trabajos prácticos de PG, uno es la coordinadora, dos participaron como asistentes y uno no participó. Este último presentó su renuncia en agosto del año 2012, con posterioridad a la realización del taller.

“... integración de todo el plantel docente (casi un 100%)...”

“... apertura al diálogo...”

También valoraron la construcción y el acceso a nueva información, pautas y orientaciones.

“...y se generaron ideas renovadoras...”

“... mostró (...) pautas...”

Respecto a los aspectos negativos uno de ellos mencionó no haber encontrado ninguno y el otro la limitación de tiempo, fundamentalmente para dedicarlo a la elaboración de trabajos (la elaboración de material escrito para el curso de PG fue excluido del taller, que se detuvo en las propuestas, y fue realizada a continuación de éste). El reclamo de mayor extensión de tiempo dedicado a la actividad, se repite en varias respuestas.

“... poco tiempo para la elaboración de trabajos en grupo (presentaciones escritas)...”

Respecto a los aportes del taller, rescataron los aprendizajes individuales y grupales y la posibilidad de consensuar.

“... aprender a realizar un trabajo de escritura ya que nos sirve, como profesionales, para realizar diferentes escritos.”

“Unificar criterios y dinámica de trabajo con los colegas docentes.”

“...manejo de nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzar el trabajo en equipo, tanto del equipo docente como con los alumnos, reforzar la tolerancia, la apertura de ideas, ayudando al alumno a insertarse en la comunidad académica.”

Uno de los JTP no haría modificaciones, el otro no respondió a esta pregunta, en cambio manifestó:

“Sería de mi agrado ver desarrollarse este proyecto y que se siga modificando a futuro con la idea de mejorarlo y optimizarlo para el mejor desenvolvimiento de los cursos siguientes.”

Este reclamo de continuidad es recurrente.

Respuestas de auxiliares diplomados (AD):

En respuesta a la primera pregunta, respecto a aspectos positivos y negativos de la intervención, las respuestas de los auxiliares diplomados pueden agruparse como se muestra a continuación.

Valoraron la participación de los miembros de la cátedra sin distinción de cargos, la posibilidad de expresarse y conocer las opiniones de todos, y el trabajo grupal.

“... estuvo bueno que en el taller hubiese docentes con distinto cargo.”

“... nos permitieron expresar nuestros sentimientos referente a lo que veíamos bien y mal de la cursada y sentirnos escuchados por ¡TODOS! (signos y mayúsculas en el original) (...) también proponer cambios y que también nos escuchen.”

“...conocer las diferentes opiniones de los integrantes de la cátedra (profesores, JTP, auxiliares, etc.)...”

“... presencia de todos los integrantes de la cátedra, ver sus opiniones respecto a la docencia...”

“...escuchar diferentes opiniones...”

“Mucha participación por parte de los docentes.”

“Logramos la integración de un número importante de docentes trabajando en pos de mejorar las prácticas.”

“... el trabajo en grupo...”

Reconocieron haber conocido sus limitaciones.

“... tomé conciencia de mis propias limitaciones en la lectura y escritura.”

Valoraron conocer experiencias en otras instituciones.

“... conocer (...) diferentes problemáticas (...) en las diferentes Universidades.”

Mencionaron el acceso a nueva información.

“Incorporar herramientas para transmitir y generar conocimiento.”

“... conocer (...) diferentes enfoques y aspectos de la formación de conocimiento.”

“... aprender conceptos nuevos...”

“Nos interiorizamos en temáticas que nos involucran...”

“... positivo de este encuentro (...) la posibilidad de realizar un encuentro de este tipo ya que desconocía varios aspectos y aplicaciones de la misma...”

“El taller aportó conocimientos para reconocer este problema y guiar a los estudiantes para resolverlo.”

Valoraron la reflexión y la instalación del debate sobre el tema.

“Se comenzó a hablar de temas que en esta facultad no se las consideraba.”

“... reflexionamos sobre cómo veníamos trabajando...”

Valoraron la posibilidad de proponer y consensuar acciones.

“Se lograron generar varias acciones para implementar en la cursada que pueden enriquecerla ampliamente.”

“... consensuamos innovaciones con fundamentos teóricos.”

Una de las respuestas luego de presentar los aspectos positivos listó lo siguiente a modo de resumen:

- Integración
- Reflexión
- Consenso
- Trabajo
- Prácticas concretas
- Cronograma cumplido

En dos de las encuestas se mencionó que no hay aspectos negativos, dos de las encuestas no contienen información a favor ni en contra al respecto. En las demás aparecieron como aspectos negativos la corta duración de la actividad, las características de los textos (se evidenció el sentimiento que generan las primeras lecturas de textos de una cultura ajena), el escaso conocimiento previo y la ausencia de algunos docentes.

“... corto tiempo (...) para todos los cambios y propuestas que se quieren realizar.”

“... es una pena que no lo pudieran hacer todos.”

“Poca base por parte de los docentes, lo cual dificulta la comprensión y el enriquecimiento de las discusiones.”

“... textos muy largos (...) en los cuales encontré dificultad para seguirlos.”

Al indagar sobre los aportes de la intervención los auxiliares diplomados valoraron el acceso a nuevos conocimientos, la reflexión sobre las prácticas, la instalación del tema como área de debate en la facultad, la posibilidad de innovar, de tomar en cuenta diferentes puntos de vista (de docentes y estudiantes) y de debatir.

“... todo (...) porque yo soy veterinaria y de docencia (...) no manejo (...) lo pedagógico, la lectura y escritura misma y todo lo relacionado.”

“... conocer los diferentes métodos, que se utilizan en las diferentes Universidades y facultades, tanto de enseñanza como de evaluación, (...) sirven de ejemplo para mis futuras prácticas de enseñanza.”

“... incorporación de herramientas, técnicas, los diferentes aspectos y enfoque, para de ahora en adelante utilizarlos al momento de enseñar.”

“Aprender a entender mejor a los estudiantes, su forma de pensar y actuar, conocer sus dificultades, sus necesidades y brindar apoyo para que superen la situación.”

“Aprendí a explicitar las actividades a desarrollar y la importancia que esto tiene.”

“Que en la facu comience a tomar en cuenta algo tan importante para los estudiantes me parece que es una forma de comenzar a crecer como facultad en general y como docentes en particular.”

“... fundamento teórico de las prácticas concretas en el aula.”

“Posibilidad de implementar innovaciones...”

“Debatir con otros docentes.”

“Poder ver los aspectos/perspectivas docente/alumno desde diferentes puntos de vista.”

“... otorgó algunas herramientas para generar cambios favorables...”

Respecto a las propuestas de mejora, tres manifestaron que no modificarían nada, dos expresaron que esperaban que el proyecto tuviera continuidad, otros expresaron que las modificaciones que harían serían en relación al tiempo destinado al aula taller, reclamaron la necesidad de invitar expertos de otras disciplinas relacionadas (abordaje interdisciplinario) y una de las respuestas propuso realizar ensayos de clase.

“No lo modificaría, pero me interesa algún tipo de continuidad para profundizar el tema y manejarlo con mayor fluidez.”

“Tener invitados o presentaciones con otros profesionales para poder ver la problemática desde otro punto de vista.”

“... que esto sea un trabajo continuo a lo largo del año y permanente...”

“El tiempo me resultó escaso, me hubiese gustado que sea más extendido para poder profundizar más.”

“... agregaría más cantidad de actividades prácticas, (...) extendería (...) la duración del curso.”

“... propondría realizar un ensayo entre todos nosotros...”

Una de las encuestas no respondió al interrogante respecto a posibles modificaciones, sin embargo parece oportuno incluir su opinión ya que hizo mención al clima que se generó durante los encuentros, gracias a la colaboración de todos los participantes que volvió menos intimidante el abordaje de un tema desconocido y favoreció la decisión de arriesgarse, considerando que aprender es justamente aventurarse a lo desconocido.

“Creo que todo fue abordado y dado con sumo cuidado, tal es así que hasta personas que no manejan estos temas, términos, textos se animaron (nos animamos) a leerlos y participar, dándonos cuenta que al final no son tan aburridos como parecen.”

Respuestas de ayudantes alumnos (AA):

El único ayudante alumno que participó del aula taller expresó como aspectos positivos el interés y compromiso de los participantes, la reflexión sobre las prácticas enseñanza, la participación equitativa, el trabajo grupal y la posibilidad de difundir el tema.

“... interés y compromiso que manifestaron (...) los participantes...”

“...iniciativa de replantearse la enseñanza...”

“... participación conjunta y a la par de los docentes de la cátedra con distintos cargos.”

“... posibilidad de dar a conocer a los docentes nuevas prácticas de enseñanza y el interés de transmitirla a otras cátedras o facultades.”

No mencionó aspectos negativos y agregó que considera que aún las “críticas y reticencias” que surgieron durante los encuentros fueron positivas.

En respuesta a la segunda pregunta que indaga sobre los aportes del aula taller valoró la reflexión sobre las prácticas de enseñanza para mejorar la calidad educativa, considerando que es un buen punto de partida para su actividad docente que recién se inicia.

“Me doy cuenta de la importancia que tiene el hacerse replanteos acerca de la forma de enseñar para mejorar la calidad educativa.”

“Considero muy valioso haber participado de este taller porque, (...) recién me inicio en la docencia, me aporta un punto de partida más dinámico (...), con posibilidad de replanteos y modificaciones.”

No propuso modificaciones.

Análisis cuantitativo

Las respuestas de los docentes son variadas y su distribución heterogénea (ver tabla 4-1). Las respuestas más representadas² fueron: la construcción y el acceso a nuevos conocimientos, la posibilidad de intercambio, diálogo, debate y reflexión, la ausencia de diferencias entre cargos y generaciones, la integración y acercamiento entre docentes, la posibilidad de arribar a conclusiones y acuerdos y la participación de una gran cantidad de docentes del curso de PG, todos ellos como aspectos positivos. La mayoría de los docentes no mencionan aspectos negativos o expresan que no hallaron ningún aspecto negativo. Respecto a los aportes del aula taller a su crecimiento profesional, la mayoría los relacionan con el acceso a nuevos conocimientos y fundamentos teóricos, así como a la reflexión y aprendizaje individual y grupal. La mayoría de los participantes expresaron que no harían modificaciones, también manifestaron que desearían que el proyecto tuviera continuidad en el tiempo.

Si consideramos sólo las respuestas de los profesores, las más representadas (teniendo en cuenta aquellas presentes en las encuestas de más de uno de ellos) fueron: como aspectos positivos, la no diferenciación por cargos y generaciones en la participación de los docentes y la posibilidad de arribar a conclusiones y acuerdos. Los aportes mayormente reconocidos por los profesores fueron la reflexión y aprendizaje individual y grupal. Los profesores no coincidieron en las sugerencias de modificaciones (ver tabla 4-1).

Los dos JTP participantes sólo coincidieron en la posibilidad de integración y acercamiento de los docentes como aspecto positivo de los encuentros, y en el aporte de nuevos conocimientos y fundamentos teóricos.

De las respuestas de los AD las que aparecieron con mayor frecuencia³ fueron: la construcción y el acceso a nuevos conocimientos, el intercambio, diálogo, debate y reflexión, la participación de gran cantidad de docentes, el arribo a

2- Se consideró arbitrariamente un límite de corte del 20%, por encima de ese valor se consideró que las respuestas estaban sobrerrepresentadas respecto a las restantes.

3- Se consideró arbitrariamente un límite de corte del 20%, por encima de ese valor se consideró que las respuestas estaban sobrerrepresentadas respecto a las restantes.

conclusiones y acuerdos y la integración y acercamiento de los docentes. La mayoría manifestó que la intervención aportó el acceso a nuevos conocimientos y fundamentos teóricos. Apareció, al igual que en el caso de uno de los JTP, el reclamo de continuidad.

Por contar con un único ayudante alumno entre los participantes no se analiza la distribución de respuestas para este estrato.

Tabla 4-1. Distribución de las respuestas

Respuestas	P N° - %	JTP N°- %	AD N° - %	AA N° - %	Total N° - %
1-Aspectos positivos					
-Novedoso	1- 33,33%				1- 6,66%
-Participación de gran cantidad de docentes.			4- 44,44%		4- 26,66%
-Ausencia de diferencias por cargos y generacionales.	2- 66,66%	1- 50%	1- 11,11%	1- 100%	5- 33,33%
-Integración/Acercamiento	1- 33,33%	2- 100%	2- 22,22%		5- 33,33%
-Intercambio/Diálogo/Debate/ Reflexión		1- 50%	5- 55,55%		6- 40%
-Trabajo grupal		1- 50%	1- 11,11%	1- 100%	3- 20%
-Conclusiones y acuerdos	2- 66,66%		3- 33,33%		5- 33,33%
-Interés y compromiso				1- 100%	1- 6,66%
-Diseño y selección de materiales	1- 33,33%				1- 6,66%
-Construcción/Nuevos conocimientos		1- 50%	5- 55,55%	1- 100%	7- 46,66%
-Conocer las propias limitaciones			1- 11,11%		1- 6,66%
-Conocer experiencias en otras instituciones			1- 11,11%		1- 6,66%
-Iniciativa de replantear la enseñanza de la materia				1- 100%	1- 6,66%
-Comenzar a hablar de temas que no se consideraban en esta facultad			1- 11,11%		1- 6,66%
Aspectos negativos					
-No menciona	2- 66,66%		4- 44,44%		6- 40%
-Ninguno		1- 50%	1- 11,11%	1- 100%	3- 20%
-Poco tiempo para tantos cambios			1- 11,11%		1- 6,66%
-Actividades extensas	1- 33,33%				1- 6,66%
-Participación pasiva de algunos docentes	1- 33,33%				1- 6,66%
-Ausencia de algunos docentes			1- 11,11%		1- 6,66%
-Tiempo escaso/Corta duración		1- 50%			1- 6,66%
-Textos largos y difíciles de seguir			1- 11,11%		1- 6,66%
-Escasos conocimientos previos sobre el tema por parte de los docentes			1- 11,11%		1- 6,66%
2- Aportes					
-Reflexión/Aprendizaje individual y grupal	2- 66,66%	1- 50%			3- 20%
-Nuevos conocimientos/ Fundamento teórico	1- 33,33%	2- 100%	8- 88,88%		11- 73,33%
-Resolución de problemas educativos	1- 33,33%			1- 100%	2- 13,33%
-Instalar el debate sobre el tema			1- 11,11%		1- 6,66%
-Posibilidad de innovar			1- 11,11%		1- 6,66%
-Posibilidad de debatir			1- 11,11%		1- 6,66%
-Posibilidad de considerar diferentes puntos de vista			1- 11,11%		1- 6,66%
-Posibilidad de consensuar		1- 50%			1- 6,66%
-Buen punto de partida para su actividad docente				1- 100%	1- 6,66%
3- Modificaciones					
-No menciona			1- 11,11%		1- 6,66%
-Ninguna	1- 33,33%	1- 50%	3- 33,33%	1- 100%	6- 40%
-Espera análisis de resultados	1- 33,33%				1- 6,66%
-Modificaría aspectos menores	1- 33,33%				1- 6,66%
-Reclamo de continuidad		1- 50%	2- 22,22%		3- 20%
-Mayor extensión de tiempo			2- 22,22%		2- 13,33%
-Invitar expertos			1- 11,11%		1- 6,66%
-Ensayos de clase			1- 11,11%		1- 6,66%

Fundamentación de la propuesta de evaluación

La evaluación del presente trabajo se centra básicamente en el paradigma cualitativo, incluyendo algunas técnicas de análisis de datos propios de la perspectiva cuantitativa¹ ya que, como menciona Carlino (1999), actualmente los diseños de propuestas de evaluación, combinan estrategias metodológicas, usando tanto análisis descriptivos como interpretaciones estadísticas, a fin de aprovechar las fortalezas de ambos enfoques.

La evaluación cualitativa se orienta hacia un estudio sistemático y procesual, considerando contextos amplios (sociales, políticos, económicos, institucionales, etc.) y debido a su tendencia holística prioriza el proceso a los resultados (Alvarez Mendez, 2000).

Abordar la evaluación desde el paradigma cualitativo implica entender a la educación desde la misma perspectiva. Por lo tanto, se hace necesario renunciar al control absoluto de las prácticas educativas, e incorporar la incertidumbre y los determinantes sociales, históricos, institucionales, etc. Si entendemos a la educación como un proceso cambiante e imprevisible, los resultados observables en el corto plazo dejan de ser lo único a tener en cuenta, los efectos no esperados y en el largo plazo cobran importancia y, por lo tanto, deben ser evaluados (Carlino, 1999).

El paradigma cualitativo² parte del supuesto de que los sujetos sociales construyen, mediante procesos de negociación, los sentidos que les permiten interpretar la realidad en la que se encuentran inmersos. Introduce, así, el concepto de intersubjetividad, entendiendo que los significados son construcciones sociales, resultantes de los acuerdos entre los sujetos que

1- La perspectiva cuantitativa se centra en los resultados observables en el corto plazo (Carlino, 1999). Las técnicas cuantitativas utilizan parámetros prefijados, permiten estudiar grandes grupos y obtener información analizable estadísticamente (Nieremberg, 2000).

2-A diferencia del cuantitativo que busca la objetividad (Carlino, 1999).

participan del proceso evaluativo. A su vez prevé estrategias para poner a disposición de los evaluados los resultados de esa evaluación, y conocer si acuerdan o no con ellos, a fin de legitimarlos (Carlino, 1999). El evaluador deberá acercarse a la tarea lo más libre de prejuicios posible, para esto deberá hacer conscientes sus supuestos previos a fin de que no obstaculicen, de forma inconsciente, su trabajo. Las técnicas de obtención de datos a las que recurra deberán conectarlo con la subjetividad de los informantes. Además, es preferible el trabajo grupal, a fin de asegurar la intersubjetividad y evitar los sesgos valorativos de evaluadores individuales (Carlino, 1999).

Según el método holístico una intervención no es la suma de efectos discretos, sino "...un modelo de actos y consecuencias orgánicamente relacionados...", genera efectos inesperados, y los diferentes contextos implican variables importantes tales como diferencias históricas y evolutivas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, pág. 318). El modelo de evaluación iluminativa³ propone la evaluación con fines de descripción e interpretación. Este trabajo toma de ella algunas de sus metas: conocer los efectos de la puesta en marcha de un proyecto sobre las experiencias académicas; descubrir y documentar qué significa participar de él; descubrir sus características más significativas. Para ello deberán contemplarse la diversidad y complejidad propias de los procesos educativos. Toda innovación⁴ genera efectos que repercuten sobre el contexto, generando a su vez consecuencias inesperadas y modificándose a sí misma en ese devenir. La evaluación iluminativa utiliza, para obtener información, distintas técnicas. Pone especial énfasis en la observación y en las entrevistas a los participantes. En estudios a gran escala pueden utilizarse cuestionarios⁵ con preguntas abiertas o cerradas para obtener datos cualitativos o cuantitativos respectivamente. Otras fuentes documentales pueden ser documentos de archivos, relatos autobiográficos o de testigos, grabaciones, programas, producciones de los estudiantes, etc. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). A fin de asegurar la confiabilidad de la información, reducción de sesgos

3- Se vincula al paradigma de la investigación antropológica, busca comprender un programa en su totalidad, la descripción más que la cuantificación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

4- Innovación entendida como la introducción de algo nuevo o percibido como nuevo por la comunidad donde es introducida (Angulo Rasco, 1994).

5- Permiten obtener información rápida y abundante (Santos Guerra, 1995).

(de técnicas, fuentes y profesionales) y la validación de las apreciaciones, se utiliza la triangulación, que consiste en el desarrollo de metodologías convergentes y complementarias para estudiar un mismo fenómeno o al cruzar criterios y puntos de vista de un grupo de personas involucradas en el proceso evaluativo (Araujo, 2009). A fin de garantizar la transparencia del proceso recurre al *consentimiento informado* (aceptación de los participantes a responder o participar de la evaluación), al *anonimato*, y además busca reducir las asimetrías entre el evaluador y el resto de los actores. Es también aconsejable la conformación de grupos multidisciplinarios (Nierenberg, 2000).

Evaluar permite comprender y emitir un juicio de valor. Implica considerar resultados y sucesos no previstos, imprevisibles; dar lugar a datos que reflejen procesos y no sólo productos. La evaluación debe tener pluralidad metodológica (incluyendo procedimientos informales) y considerar a todos los participantes de un proyecto tanto para la recolección de opiniones e interpretaciones como para la divulgación de los resultados (Palou de Maté, 1998). El juicio sobre la calidad de los procesos educativos debe ser realizado por quienes participan de ellos, así se constituirá, a su vez, en un acto de aprendizaje y formación de los participantes, en el marco mismo de la práctica educativa (Fernandez Sierra, 1994). “Una perspectiva adecuada para la evaluación de una innovación educativa (...) es la autoevaluación” (Araujo, 2009, pág. 123). Ésta deberá ser participativa y reflexiva y buscar que los involucrados tengan diferentes grados de responsabilidad (Araujo, 2009).

El enfoque y modo de entender el *currículum* influye en la evaluación, del mismo modo que la evaluación influye en el diseño y desarrollo del *currículum* (Fernandez Sierra, 1994). Si entendemos al *currículum* como práctica social, como propuesta “político-educativa” (de Alba, 1995), como proyecto institucional que devela una selección de la cultura (Torres Santomé, 1996), como proyecto social, como espacio de lucha, en definitiva como construcción social (Coscarelli, 2007), tendremos que entender a la evaluación en este mismo sentido, como construcción social, a partir de la negociación de significados.

Diseñar un proyecto de evaluación consiste en explicitar un determinado recorrido para evaluar una realidad dada. Implica una determinada mirada teórica y su abordaje metodológico y técnico. Deberá a su vez contemplar cierto grado de flexibilidad para ajustarse a las circunstancias presentes al momento de su implementación (Carlino, 1999). Para Stake (2006), el diseño de un proceso de evaluación comprensiva⁶ deberá adaptar continuamente sus propósitos y la recolección de datos al ir familiarizándose con el programa y sus contextos.

Según el momento en que se lleve a cabo la evaluación se puede clasificar en inicial, procesual o final⁷. Según su finalidad se clasifica como diagnóstica, formativa o sumativa. La evaluación inicial es aquella que se lleva a cabo anteriormente a la puesta en marcha del proyecto a evaluar, para conocer las condiciones de partida, en general con fines diagnósticos. La evaluación de proceso es continua y simultánea al desarrollo del proyecto, puede utilizarse como evaluación formativa, considera proyectos en curso con el objeto de mejorar su desarrollo, realizando ajustes (Carlino, 1999) y, en consecuencia, contribuyendo al desarrollo cotidiano del programa (Stake, 2006). Según Santos Guerra (1995, pág.143): “La finalidad última de la evaluación es facilitar la mejora a través de la comprensión”. La evaluación final o de resultados es la que se realiza al concluir un proyecto, permite evaluar el grado de logro de los objetivos, puede asociarse con la función sumativa (Carlino, 1999).

Propuesta de Evaluación

La evaluación es un proceso de construcción colectivo y democrático. El presente es fundamentalmente un proyecto de autoevaluación, por lo que se centra en la reflexión y la colaboración.

6- Stake (2006) se refiere a la evaluación basada en un enfoque cualitativo como “comprensiva” o “interpretativa” y a la tradicional o cuantitativa como evaluación “basada en estándares” o “a partir de criterios”. Según él la evaluación comprensiva busca conocer y documentar la calidad de un programa más que modificarla.

7-Saltalamacchia (1997), por su parte, considera también tres momentos: 1) inicial o de pre-decisión; 2) de gestión, continua, concurrente o monitorización; 3) de impacto o post-decisión.

En el diseño de la propuesta de evaluación se tuvieron en cuenta los propósitos de la evaluación (evaluación del proyecto desarrollado en el marco del Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP), tipo de información necesaria, destinatarios y usos de dicha información, y recursos disponibles (económicos escasos, recursos humanos –plantel docente de PG-).

Sus destinatarios son tanto los docentes participantes como los evaluadores del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP.

Los usos que se darán a la información generada son múltiples, van desde conocer a fondo el desarrollo y la calidad del proyecto de intervención evaluado, hasta servir de cimiento para la generación de futuros proyectos que pueden ser tanto de investigación como de intervención. Por supuesto que el mismo proceso evaluativo forma parte de un proceso de aprendizaje para todos los involucrados, más allá de sus resultados.

La presente propuesta consta de tres etapas: inicial, procesual y final. La inicial, con finalidades diagnósticas ya que busca conocer el contexto previo a la puesta en marcha del proyecto. La segunda simultánea al desarrollo del proyecto a evaluar, posee fines formativos. Finalmente la evaluación final considera los resultados del proyecto tanto aquellos previstos como los no previstos, el grado de satisfacción de los participantes y las metas no alcanzadas, teniendo en cuenta las circunstancias que llevaron a ello.

Las estrategias metodológicas son, en términos generales, la observación participante, el análisis de documentos y el uso de cuestionarios⁸.

8- Se utilizarán cuestionarios (a modo de encuestas anónimas de preguntas abiertas), en lugar de entrevistas, a fin de permitir que los participantes respondan con la mayor libertad posible sin que influyan relaciones de poder, afectivas o de cualquier otra índole.

Inicial. Diagnóstico

Con el objeto de conocer el estado de situación en el curso de PG, en función de utilizar ese conocimiento como punto de partida del proyecto de intervención, destinado a mejorar dicha situación, se formulan las siguientes preguntas y objetivos:

Preguntas:

- ¿Qué relevancia se le da en el curso de PG a la lectura y a la escritura?
- ¿Cuáles son los supuestos de los docentes implicados en la planificación de las actividades del curso⁹ respecto de la lectura y la escritura?
- ¿Cuáles son las características de las actividades que se proponen a los alumnos de PG? ¿Favorecen el desarrollo de sus habilidades lectoescritoras?
- ¿Cuáles son las dificultades de los alumnos de PG ante actividades de escritura académica?
- ¿Cuáles son las dificultades de los alumnos de PG al enfrentar los textos de la disciplina?

Objetivos:

- Conocer qué relevancia se le da en el curso de PG a la lectura y la escritura.
- Indagar en los supuestos de los docentes implicados en la planificación de las actividades del curso respecto de la lectura y la escritura.
- Analizar si las actividades que se proponen a los alumnos favorecen el desarrollo de sus habilidades lectoescritoras.
- Conocer las dificultades que enfrentan los alumnos de PG ante una actividad de escritura académica.
- Conocer las dificultades que enfrentan los alumnos de PG al afrontar la lectura de los textos de la disciplina.

9-Profesores (Titular, Asociado y Adjunto) y Jefes de Trabajos Prácticos.

Estrategias metodológicas:

-Relato breve de una clase genérica de PG e identificación de los momentos en que aparecen las actividades de lectura y escritura dentro de la clase y dentro del curso en su totalidad. Ambas a partir de la experiencia (observación y participación) de los docentes del curso.

-Encuestas¹⁰ a los docentes que participan de la planificación del curso de PG (profesores y jefes de trabajos prácticos), con el fin de sondear en sus supuestos sobre lectoescritura.

-Análisis de las guías de actividades provistas a los alumnos durante las clases del curso.

-Análisis de las respuestas de alumnos de PG en los finales escritos con ítems de ensayo breve, única actividad de escritura planificada en el marco del curso.

-Encuestas¹¹ a alumnos de PG, con el objeto de obtener información respecto de las dificultades que se les presentan al momento de leer los textos propios de la disciplina.

En el caso de las encuestas a alumnos, por ser una población numerosa, se estableció la distribución de las respuestas (en porcentajes), agrupando aquellas semejantes con el fin de identificar recurrencias. En este caso se utilizaron técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas. Para las demás situaciones el análisis se basó en el enfoque cualitativo.

10- Desde luego se trata de encuestas anónimas y de resolución voluntaria. Se informará a los destinatarios de la finalidad con que se realizan al momento de entregarlas. Todas las encuestas de la propuesta contienen preguntas de carácter abierto ya que intentan evidenciar la subjetividad de los informantes.

11- Las encuestas fueron entregadas a un total de 221 alumnos, aquellos que estuvieron presentes en el transcurso de las dos semanas en que fueron repartidas las encuestas (la segunda semana, a los ausentes de la semana anterior). De estos, 51 respondieron.

Procesual

Estrategias metodológicas:

-Registro durante los encuentros (registro manual¹² a partir de la observación participante¹³). El registro incluyó notas del coordinador y de los participantes que desearon aportar al mismo.

El análisis de la información obtenida, por corresponder a una población pequeña, por el tipo de información y porque se buscó la comprensión de la cotidianeidad de la evolución del proyecto, se realizó utilizando un enfoque cualitativo. El análisis de la información buscó reconocer regularidades, repeticiones, contingencias y a veces relación causa-efecto (Stake, 2006).

Final

En esta última instancia la evaluación se llevó a cabo a partir del análisis de:

-Producciones surgidas del desarrollo de las actividades (propuestas de actividades de lectura y escritura para ser implementadas en el curso de PG, propuestas para evaluar su impacto y propuestas de divulgación).

-Encuesta (ver anexo III del capítulo III) a los participantes para evaluar su grado de satisfacción.

-Se tuvieron en cuenta efectos no previstos, logros, aspectos no logrados y las circunstancias que los determinaron.

Toda la información obtenida se analizó utilizando estrategias del enfoque cualitativo. En el caso de las encuestas a los participantes, se combinarán ambos enfoques. Se agruparon las respuestas en la búsqueda de recurrencias y se buscó establecer su distribución (en porcentajes), además se estratificaron las respuestas en función del cargo ocupado por cada informante.

Una vez elaborado un texto preliminar del capítulo de evaluación del Trabajo Final Integrador, se puso a disposición de los participantes para que pudieran leerlo (individualmente o en grupo) a fin de conocer sus opiniones, incorporar

12-Se toman breves notas, en el momento, de aquello que se considere significativo y relevante. Luego, lo antes posible, debe escribirse un informe para no perder información por el olvido (Santos Guerra, 1995).

13- Alguien de la comunidad educativa realiza la observación (Santos Guerra, 1995).

sus observaciones/sugerencias y sus puntos de vista¹⁴, lo cual se utilizó como estrategia de triangulación.

Desarrollo de la propuesta de evaluación

Inicial. Diagnóstico

Descripción de las clases de PG

A partir de la descripción de las clases de PG (anexo I) y de la identificación de los momentos destinados a la lectura y escritura, se evidenció que estas no son actividades privilegiadas dentro del curso y su responsabilidad se delega en los estudiantes.

Supuestos docentes

De las preguntas (anexo II) realizadas a los docentes de PG encargados de planificar las clases del curso para conocer sus concepciones respecto de la lectura y la escritura, surgió lo siguiente:

Ante la pregunta que hace referencia a la forma en que los alumnos leen y escriben, y a qué lo atribuyen, todos señalaron dificultades. Algunos creen que el origen de estas dificultades parte de los niveles educativos precedentes o de la escasa conciencia por parte de los alumnos de la importancia de la lectura y la escritura.

“...el problema se atribuye a no encarar el problema...cuando se hizo presente, o sea durante la escuela primaria y secundaria.”

“... (los alumnos) no le dan la dimensión real de lo importante que es saber leer y escribir bien.”

Subyace a estas respuestas el supuesto que entiende a la lectura y a la escritura como sistemas autónomos con convenciones universales transferibles a cualquier contexto y que se aprende de manera definitiva. Las dificultades que enfrentan los estudiantes ante la lectoescritura en el contexto universitario son entendidas como resultado de fallas en el aprendizaje en los niveles

14- No hubo objeciones ni propuestas de modificaciones. También se puso a disposición de los participantes el capítulo de análisis de resultados.

anteriores (escuela primaria y secundaria). Sin embargo, también apareció en las respuestas el reconocimiento del carácter de práctica social que poseen las prácticas de lectoescritura (aunque no se las sitúe en el contexto universitario). Mencionaron otros medios de comunicación que compiten con la cultura letrada, e incluso mencionaron otros modos de leer (supremacía de la imagen). También surgió la idea de la existencia de parámetros diferentes para evaluar la lectoescritura en culturas diferentes (la propia y la de los estudiantes).

“...influenciados con el chat o (...) mensajes por celular.”

“Otros medios de comunicarse (...) como en el caso de los comics, el texto sea complementado(o incluso sea un complemento) de la imagen. También otros medios de transmisión del conocimiento compiten con los textos escritos (...) Cuando los jóvenes encuentran relatos con sus códigos se interesan (...) el e-mail, el mensaje de texto, las redes sociales, llevaron a un cambio muy importante. La redacción de cartas en papel, que permitía reflexión y corrección por su mediatez, se perdió y así desapareció el género epistolar que era una forma de ingresar a la escritura (...) Creo que hay (...) una nueva cultura (...), el lenguaje está cambiando, se pierden palabras (pero cuantas se ganan), pensemos que el idioma es absolutamente dinámico (...) los alumnos leen y escriben mal, según los parámetros que nosotros consideramos válidos.”

“...medios muy orientados a lo visual, a la imagen y con poca lectura...”

“Las generaciones nuevas no leen ni mejor ni peor, simplemente reflejan sus experiencias (...) Llegan a la adolescencia habiendo leído muy poco.”

Se reconoció también alguna relación entre la organización del pensamiento y estas prácticas.

“...leen y escriben como piensan, sin filtrar la información.”

La segunda pregunta, que indaga sobre las características de un alumno para ser considerado lector autónomo, arrojó respuestas que permiten traslucir que la lectura es concebida como una habilidad “básica, general y transferible a cualquier contexto” (Carlino, 2005b, pág. 9). Del mismo modo se considera a la autonomía como una cualidad que se logra para todos los ámbitos y todas las actividades, sin tener en cuenta que, como dice Meirieu (1998, pág. 86), “nadie es nunca del todo autónomo”. Al hablar de autonomía debemos definir el ámbito (remite a la institución-comunidad) y el nivel (que se define a partir del nivel ya alcanzado y el nivel superior pero accesible) de autonomía pretendido. Meirieu (1998) agrega que para lograr esa autonomía habrá que poner en marcha un sistema de ayuda a modo de andamio que se irá retirando progresivamente. Esto mismo se aplica a la autonomía discursiva. La dificultad de los alumnos para actuar como lectores autónomos es inherente al ingreso a una nueva comunidad con modos discursivos propios y nuevos para quienes recién ingresan en ella (Carlino, 2005a).

También los docentes consideraron la lectura y la comprensión como una actividad instantánea, en lugar de como habilidad en proceso de aprendizaje.

“Un alumno que domina la lectura y la comprensión de cualquier texto, tanto en cuanto a lo inherente a su carrera como a cualquier otro tema.”; “...que se maneja (solo, en forma independiente) con la Bibliografía que el docente le recomienda...”

Aunque una de las respuestas hizo alusión a la búsqueda de la comprensión. Si entendemos a esa búsqueda como proceso, nos encontramos ante el reconocimiento del carácter procesual de la adquisición de la comprensión lectora.

“...buscar la comprensión plena de esa lectura.”

A estos supuestos se suma la idea (en una de las respuestas) de no estar calificado para intervenir en ese aspecto, es algo que corresponde a *otro*.

“No sé cómo lograrlo (...) lo deben encarar los pedagogos; yo no tengo la respuesta.”

La siguiente pregunta apunta al reconocimiento de la necesidad de saberes discursivos propios de las disciplinas. Aquí volvió a aparecer la concepción de la lectura como habilidad que se aprende definitivamente, generalizable. Se reconoció la necesidad de saberes disciplinares conceptuales pero no la especificidad de los modos de leer y escribir en la disciplina, que requiere de saberes propios de las prácticas lectoescritoras en ese contexto.

“Haber pasado por los niveles iniciales e intermedios de manera activa, donde se les hubiese exigido la lectura crítica y la realización de las famosas “redacciones”.
“...buenas bases en lengua y literatura...en biología, bioquímica...”
“...conocer las reglas del idioma, además del lenguaje específico de la asignatura.”

En una de las respuestas apareció la necesidad de dominar ciertos tipos de textos propios del quehacer profesional, por ejemplo el informe, ampliamente utilizado en la práctica profesional del Médico Veterinario y más aún de aquel orientado hacia la Patología. Podemos, en esta respuesta, vislumbrar el reconocimiento de la necesidad de saberes propios de los estilos discursivos de la disciplina.

La última pregunta intenta clarificar a quién se atribuye la responsabilidad de la enseñanza de la lectoescritura. La atribución de responsabilidades está vinculada a si las habilidades lectoescritoras son consideradas saberes que se aprenden en forma definitiva o que se aprenden en el marco de prácticas

sociales en un proceso continuo. Aparecieron como principales responsables los niveles precedentes. Se mencionó que este aprendizaje debería haber concluido al llegar los estudiantes a la universidad.

“Al llegar a la Universidad, (...), esta competencia debería estar ya adquirida.”

Sin embargo, también apareció la idea de proceso continuo de aprendizaje, la necesidad de respetar ciertas reglas para escribir (saberes discursivos), la función comunicativa de la escritura, la existencia de *elementos* propios de la lectoescritura en cada *área de conocimiento* y la necesidad de intervenir estimulando a los alumnos y desde la enseñanza de elementos propios del *área de conocimiento* en que están incursionando.

“...formación continua (...) sin embargo (...) es fundamental la tarea de la educación inicial...”

“... es fundamental estimular a los alumnos y hacerles comprender que si no utilizan ciertas reglas para escribir no se va a comprender su mensaje.”

“En nuestro nivel, debemos ocuparnos de reforzar los elementos necesarios para la lectura y escritura de las áreas del conocimiento que nos incumben.”

En el grupo docente a cargo de la planificación de las actividades del curso de PG se verificó la coexistencia de dos concepciones, mencionadas por Carlino (2005b), respecto a la naturaleza, función, aprendizaje y enseñanza de la escritura, y a los estudiantes universitarios en relación a la escritura (anexo III): la primera, justifica despreocuparse por la enseñanza de la lectoescritura; la segunda, al contrario, ocuparse de ella. Los docentes de PG mostraron preocupación por la forma en que sus alumnos leen y escriben y, si bien muchos consideran que deberían haber llegado a la universidad dominando estas actividades, también apareció la idea de la posibilidad de intervenir para mejorar la situación, reconociendo la necesidad, por parte de los alumnos, de aprender ciertas normas discursivas propias de la disciplina y de la cultura universitaria.

Actividades propuestas a los alumnos

Del análisis de guías de actividades (anexo IV), realizado en forma grupal por los jefes de trabajos prácticos¹⁵ del curso de PG en una reunión llevada a cabo el día lunes 13 de junio de 2011, surge que las actividades se orientan

15- Los Jefes de Trabajos Prácticos de PG eran, al momento de realizar esta actividad: Dra. Patricia Fernandez, Dra. Paula Fontana, Med. Vet. Andrea Pachamé, Med. Vet. Andrea Santelices.

mayormente a la reproducción de los contenidos expuestos por el docente o presentes en la bibliografía. En la mayoría de los casos no requieren elaboración alguna por parte de los alumnos, pudiendo simplemente transcribir información. Algunas exigen la identificación de estructuras. Pocas actividades orientan a procesos reflexivos (resolución de problemas, abordaje de casos). Algunas actividades piden descripciones breves, muchas veces parciales, de la observación macroscópica o microscópica. Estas descripciones no exceden unos pocos renglones y el trabajo sobre ellas queda librado al criterio del docente a cargo del grupo, muchas no se rescriben, a veces se corrigen (la entrega de la guía resuelta es optativa) pero no siempre se discuten las observaciones con los alumnos (generalmente por falta de tiempo, ya que no existe un espacio destinado a ello dentro de la planificación de las actividades de la clase). Todas requieren respuestas breves, el registro escrito es escaso. Muchas consignas no son claras, no orientan la actividad hacia lo esperado por el docente a cargo de la clase y requieren guía adicional en forma oral para su resolución. La entrega de la resolución de las guías no es obligatoria pero sí es recomendada por los docentes. Las correcciones de las guías son devueltas a los alumnos. En algunos casos se comentan con ellos durante la clase siguiente y se aprovecha esta oportunidad para explicitar criterios de evaluación. Esta última actividad queda a criterio de cada docente ya que no está prevista en el cronograma.

Análisis de exámenes finales escritos (anexo V y VI)

Se seleccionó para su análisis una muestra compuesta por evaluaciones finales correspondientes a tres temas distintos, de cada uno se tomaron dos evaluaciones aprobadas y dos desaprobadas al azar. En total se analizaron doce casos, seis aprobados y seis desaprobados. Los criterios (tabla 5-1) utilizados se adaptaron de los criterios presentados por Carlino (2005a, pág. 135-136) para la evaluación de exámenes escritos.

Tabla 5-1. *Criterios utilizados para el análisis de evaluaciones finales* (Carlino,2005a, pág. 135-136).

1. Aborda explícitamente lo que se pide.
2. Desarrolla correctamente los conceptos pertinentes.
3. Expresa claramente las ideas.
4. Relaciona las ideas entre sí.
5. Jerarquiza la información.
6. Buena organización del texto (introducción, desarrollo y cierre).
7. Consideración del lector.
8. Escrito legible (letra clara).

Todos los estudiantes que aprobaron el examen final abordaron explícitamente lo que se pidió en la consigna y desarrollaron correctamente los conceptos pertinentes. En cambio sólo uno de los desaprobados abordó lo que se pidió, el resto lo hizo sólo parcialmente y ninguno de los desaprobados desarrolló correctamente los conceptos pertinentes.

El análisis de estos exámenes evidenció la marcada diferencia en los aprendizajes logrados por los alumnos de ambos grupos en torno a la expresión escrita y particularmente a la escritura de textos académicos que tienen la particularidad de no contar con la colaboración del lector para completar aquella información ausente, en este caso por ser un texto con la función de evaluar los aprendizajes logrados durante el curso de PG. De todos modos, aún los alumnos del primer grupo (aprobados) demostraron dificultades en la construcción de textos académicos. Enseñar aquellas pautas que les permitieran superar esas dificultades les ayudaría a lograr un mejor rendimiento académico. En la tabla 5-2 se resumen los resultados del análisis de los exámenes escritos.

Tabla 5-2. Resultados del análisis de los exámenes con ítems de ensayo breve.

Criterios	Aprobados 100%			Desaprobados 100%		
	Cumple	Cumple Parcialmente	No cumple	Cumple	Cumple Parcialmente	No Cumple
Aborda explícitamente lo que se pide	6 (100%)			1 (16,67%)	5 (83,34%)	
Desarrolla correctamente los conceptos pertinentes	6 (100%)					6(100%)
Expresa claramente las ideas	1 (16,67%)	5 (83,34%)				6(100%)
Relaciona las ideas entre sí	2 (33,34%)	2 (33,34%)	2 (33,34%)			6(100%)
Jerarquiza la información	4 (66,67%)	1 (16,67%)	1 (16,67%)			6(100%)
Buena organización (introducción, desarrollo y cierre)		4 (66,67%)	2 (33,34%)			6(100%)
Consideración con el lector	1 (16,67%)	5 (83,34%)				6(100%)
Escrito legible (letra clara)	2 (33,34%)	3 (50%)	1 (16,67%)	4 (66,67%)	1 (16,67%)	1 (16,67%)

Análisis de encuestas a alumnos de PG (anexo VII).

Se interrogó a los estudiantes respecto a sus dificultades al abordar la lectura de los primeros textos de Patología General.

De un total de 221 alumnos encuestados se obtuvieron 51 respuestas (20,36%), 1 en blanco (1,96% del total de respuestas). Los resultados¹⁶ se presentan en la tabla 5-3.

Sólo 5 alumnos (9,8%) manifestaron no haber tenido dificultades, el resto (88,24%) mencionaron una diversidad de ellas. De los estudiantes que expresaron no haber tenido dificultades, tres explicaron de qué manera resolvieron aquellas que se les fueron presentando, que se relacionaban con el nuevo vocabulario. La mayoría logró reconocer dificultades con la terminología específica, algunos lograron identificar sus dificultades para jerarquizar la información. Los menos, pudieron vincular sus dificultades con la no explicitación de ciertos conceptos en los textos, con el modo en que estos se

16-Los porcentajes de aquí en adelante se calculan sobre el total de respuestas efectivas, excluyendo la encuesta entregada en blanco. Sin embargo cada alumno pudo haber sido incluido en más de una categoría ya que cada respuesta puede explicitar más de una dificultad.

encuentran escritos (modos propios de la disciplina), a su organización interna, diferente a la de los textos que estaban habituados a leer, y lo describieron a través de expresiones tales como: "...textos (...) no (...) prácticos.", "...desorganizados...", "...confusos...", "...difíciles de entender...", "...poco concisos...", "...poco sintéticos...", "...se van por las ramas...". Sólo dos alumnos reconocieron dificultades para articular la información de diferentes textos (de la bibliografía sugerida) sobre un mismo tema.

Tabla 5-3. *Distribución de dificultades manifestadas por los estudiantes del curso de PG respecto a la lectura de los textos sugeridos.*

Número de respuestas que incluyen la dificultad.	Porcentaje.	Dificultades.
29	56,86%	Terminología/vocabulario.
15	29,41%	Jerarquización.
9	17,65%	Conceptos desconocidos no explicados en los textos.
6	11,76%	Extensión de los textos.
6	11,76%	Organización de los textos.
2	3,92%	Abundante información.
2	3,92%	Articulación entre textos.

Procesual

La información fue recabada mediante registros escritos tomados durante los encuentros, tanto por la coordinadora como por los participantes, y por la coordinadora al concluir aquellos. Esta información y la evaluación resultante de su análisis fue parte vital del desarrollo de las actividades ya que justificó modificaciones y adaptaciones del proyecto original en función de mejorar y adecuar las actividades en función de los acontecimientos, del interés y de las posibilidades de los participantes (en el anexo II del capítulo III se adjuntó la propuesta de actividades original).

Durante los encuentros los docentes lograron reconocer dificultades comunicativas en sus estudiantes para desenvolverse en el medio académico. Teniendo en cuenta, además, cómo sus limitaciones en los modos de leer y

escribir, en las formas que la universidad exige, limitan sus posibilidades de aprendizaje.

Con la lectura de los primeros textos los docentes participantes manifestaron incomodidad debido a la dificultad que su lectura les causó. Esta experiencia permitió que pudieran ponerse en el lugar de los alumnos al comenzar a leer textos universitarios.

El trabajo con sus propios supuestos permitió que los hicieran conscientes y que se reconocieran en un momento de 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 reflexionar sobre la posibilidad de revisar y modificar algunos de ellos. Si bien fue evidente la predisposición a reverlos, algunos supuestos demostraron estar fuertemente arraigados. Aquellos que responsabilizan a los niveles anteriores por las dificultades de los estudiantes para leer y escribir textos académicos, y los que consideran que los estudiantes debieran acceder a la universidad como lectores autónomos de cualquier tipo de texto, aparecieron una y otra vez a lo largo de toda la intervención.

Las actividades del aula taller permitieron realizar el análisis reflexivo de las actividades propuestas a los alumnos en el curso de PG. De él surgieron numerosas críticas y propuestas de mejora. Esta actividad en particular permitió lograr, además, un compromiso de mayor participación en las actividades prácticas del curso, por parte de los profesores. Fue posible reconocer que el tiempo de clase destinado a la escritura es escaso, y el dedicado a la lectura es nulo, delegando su responsabilidad en el alumno, tal vez apoyado en el supuesto de un estudiante autónomo en su rol de lector.

La evaluación fue uno de los temas que mayor interés y controversia generó. Fue posible abordar el concepto de evaluación desde una concepción amplia y diferenciarla de la acreditación. Además se reflexionó sobre la determinación que las estrategias de acreditación ejercen sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se realizó una primera aproximación a un análisis reflexivo de los instrumentos de acreditación utilizados en el curso de PG. De dicho análisis surgió que la escritura es evaluada, en la Evaluación Final Integradora, sin haber sido enseñada. El debate sobre los *exámenes objetivos*, utilizados en la

evaluación parcial, en las evaluaciones de APO y en el primer momento de las EFIs, generó acaloradas discusiones respecto a su utilidad para evaluar los objetivos actuales del curso y a la factibilidad de utilización de otros instrumentos dada la gran cantidad de alumnos que cursan PG. A partir de este debate se propuso generar para el año 2013 un espacio de formación docente dedicado a la problemática de la evaluación de los aprendizajes en el curso de PG.

Durante el trabajo con textos que presentan actividades de lectura y escritura, los docentes lograron reconocer normas que utilizan naturalmente, para leer y escribir. Se sintieron inquietos al no poder responder por qué algunos alumnos descubren por sí mismos las reglas implícitas del trabajo intelectual en la universidad y otros necesitan de una guía para lograrlo. ¿Es, tal vez, ésta una manifestación de lo dificultoso que resulta abandonar la ilusión de homogeneidad?

Fue posible introducir modificaciones en la planificación del curso de PG 2012, estas fueron producto del consenso. Esto constituye, para PG, un hecho sin precedentes de construcción curricular democrática y colectiva. En el anexo III del capítulo III se incluye la planificación del curso 2012 (texto preliminar) y las modificaciones introducidas.

El grupo logró extraer de los textos propuestos pautas para el diseño de las actividades de lectura y escritura (ver capítulo III). De las actividades propuestas en función de dichas pautas, se seleccionaron, por consenso, algunas para su implementación (ver capítulo III).

Las propuestas para la evaluación de las actividades a implementar fueron construidas en función de criterios seleccionados por el grupo, coherentes con los fundamentos teóricos expuestos en el texto de referencia.

Fue posible convenir estrategias de difusión acordes a las posibilidades del grupo.

Se confeccionó un cronograma y se distribuyeron las actividades entre los participantes.

En todos los encuentros se generó espontáneamente un espacio abierto al diálogo, donde no hubo lugar para diferencias jerárquicas ni generacionales, permitiendo un verdadero trabajo colaborativo y democrático. Esto posibilitó trabajar en un clima que permitió la participación. Los docentes mostraron durante toda la intervención una actitud abierta y predisposición a la autocrítica. Resultó sorprendente la escasa (casi nula) resistencia ante nuevos conceptos y posturas presentados.

La clase de la Prof. Mg. Guillermina Piatti permitió a los participantes discutir sus producciones y recibir sugerencias para mejorarlas. Además permitió a los docentes participantes aproximarse a un conocimiento teórico ajeno a su disciplina pero necesario para el trabajo que se propone. Éste podría constituirse en un primer paso en la conformación de equipos interdisciplinarios.

Final

Producciones de los participantes

Las producciones surgidas del desarrollo de las actividades consisten en propuestas de actividades de lectura y escritura para ser implementadas en el curso de PG 2012, propuestas para evaluar su impacto y propuestas de divulgación.

Todas las propuestas realizadas durante el aula taller responden a los principios teóricos expuestos en el proyecto y a las pautas expresadas por los autores seleccionados.

Las actividades de lectura y escritura respetan los principios teóricos que fundamentan el proyecto y los criterios seleccionados, por el grupo de docentes participantes, en función de las experiencias presentadas durante los encuentros como modelos de estrategias que incluyen a la lectura y escritura como herramientas para la construcción de conocimientos.

Las modificaciones curriculares realizadas fueron consensuadas y construidas a partir de la participación de la mayoría de los docentes del curso de PG, desde profesores hasta ayudantes alumnos, y si bien no se tradujeron en modificaciones radicales lograron incluir objetivos y fundamentos más acordes con el espíritu del curso (tras las modificaciones postuladas para el *currículum*

práctico) y se convirtió en una experiencia sin precedentes, para los integrantes de la cátedra, de construcción colectiva y solidaria del currículum como proyecto grupal.

Tras las propuestas de evaluación subyace el concepto de evaluación como juicio fundamentado, herramienta fundamental para la gestión de un proyecto innovador, que busca la comprensión de los procesos, teniendo en cuenta las voces de todos los involucrados y considerando tanto sus efectos esperados como inesperados. Las estrategias de evaluación seleccionadas surgen del consenso por lo que respetan el carácter democrático del proceso. Además prevé la utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas, considera principios tales como intersubjetividad, triangulación y ética. Por ser un proceso de autoevaluación busca garantizar su carácter reflexivo y participativo, teniendo en cuenta a todos sus actores.

Las propuestas de difusión tienen en cuenta el propósito de introducir el tema en el debate institucional y compartir la experiencia interinstitucionalmente, pero además se adecúan a las posibilidades del grupo y a tiempos viables de implementación.

Por todo lo antedicho es justo valorar positivamente las producciones del grupo docente que participó de los encuentros ya que son evidencia del cumplimiento satisfactorio de los propósitos del proyecto.

Encuesta a los docentes participantes (ver anexo IV del capítulo III)

El análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados de las encuestas fue presentado en el capítulo anterior. Las respuestas de las encuestas demuestran que los docentes percibieron como positivos tanto la implementación como los aportes de la intervención.

Al considerar al grupo en su conjunto, se puso de manifiesto la heterogeneidad de la distribución de las respuestas (ver tabla 4-1), aunque las más representadas¹⁷ fueron: como aspectos positivos la construcción y el acceso a nuevos conocimientos, la posibilidad de intercambio, diálogo, debate y

¹⁷- Se consideró arbitrariamente un límite de corte del 20%, por encima de ese valor se consideró que las respuestas estaban sobrerrepresentadas respecto a las restantes.

reflexión, la ausencia de diferencias jerárquicas y generacionales, la posibilidad de integración y acercamiento entre docentes, la posibilidad de arribar a conclusiones y acuerdos y la participación de una gran cantidad de docentes del curso de PG. La mayoría no mencionó aspectos negativos o expresó no haber hallado ningún aspecto negativo. Respecto a los aportes del aula taller a su crecimiento profesional, la mayoría coincidió en destacar el acceso a nuevos conocimientos y fundamentos teóricos, así como a la reflexión y aprendizaje individual y grupal. Respecto a las modificaciones sugeridas para mejorar la intervención, las más representadas fueron las respuestas que expresan que no modificarían nada y las que manifiestan que desearían que el proyecto tuviera continuidad en el tiempo.

Además de lo antedicho, que se desprende del análisis de resultados, resulta interesante ahondar en los acuerdos y discrepancias entre los diferentes estratos. Así se pudo observar que las únicas categorías que aparecieron representadas en todos los estratos fueron la ausencia de diferencias por cargos y generaciones, como aspecto positivo de la implementación de la intervención, y la negativa a proponer modificaciones a la misma. Si se excluye del análisis al AA y se consideran sólo a los docentes diplomados, todos ellos (P, JTP y AD) coincidieron en mencionar como aspecto positivo la posibilidad de integración y acercamiento, y como aporte a su crecimiento profesional el acceso a nuevos conocimientos y fundamentos teóricos.

Muchas respuestas aparecieron en un único estrato. Así sólo los profesores consideraron a la intervención como novedosa y sólo ellos tuvieron en cuenta, en su análisis, el diseño y la selección de materiales. Sólo en este estrato aparecieron como aspectos negativos la extensión de ciertas actividades y la participación pasiva de ciertos docentes. A la hora de sugerir modificaciones sólo los profesores se manifestaron a la espera del análisis de resultados y mencionaron que los cambios que realizarían serían ajustes menores. Sólo los JTP mencionaron que el tiempo dedicado a la intervención les resultó escaso y como aporte del aula taller rescataron la posibilidad de consensuar. Múltiples respuestas fueron expresadas sólo por los AD, ellas fueron: la participación de gran cantidad de docentes, la posibilidad de conocer las propias limitaciones, de conocer experiencias llevadas a cabo en otras instituciones, de comenzar a

hablar de temas que anteriormente no eran considerados dentro de la facultad, todos ellos como aspectos positivos; como aspectos negativos, sostuvieron que el tiempo resulta escaso para tantos cambios a implementar (cambios propuestos por los participantes), la ausencia de algunos docentes, textos largos y difíciles de seguir, escasos conocimientos previos de los docentes participantes sobre el tema; como aportes a su crecimiento profesional mencionaron la posibilidad de instalar el debate sobre el tema, de innovar, de debatir, de considerar diferentes puntos de vista; propusieron como modificaciones de mejora invitar expertos, realizar ensayos de clase y dedicar mayor extensión de tiempo para esta actividad. El único AA que participó mencionó como aspectos positivos el interés y el compromiso generados y la iniciativa de replantear la enseñanza de la materia; como aporte del aula taller menciona que lo considera un buen punto de partida para su actividad docente. Estos aspectos no aparecen en los demás estratos.

De las coincidencias se puede inferir que responden a los aspectos destacables de la intervención como fueron el desarrollo de las actividades en un clima en el que las diferencias jerárquicas quedaron desdibujadas, que permitió la integración del grupo en pos de un trabajo conjunto, y la posibilidad de acceder a nuevos conocimientos. El análisis de las diferencias permite vislumbrar los intereses y necesidades diversos de los distintos estratos. De este modo entre los profesores apareció la preocupación por el diseño didáctico y por el desempeño de los docentes. En cambio los JTP destacaron la posibilidad de consensuar decisiones. Los AD centraron su atención en la convocatoria del aula taller, en la introducción del tema como tema de debate, en la posibilidad de escuchar y ser escuchados, de proponer, de innovar, tal vez porque no es frecuente que este estrato participe de las decisiones que hacen a la planificación del curso, estando limitados a su rol de ejecutores. También expresaron sus dificultades con los textos, reclamaron mayor extensión para las actividades de la intervención, propusieron un trabajo interdisciplinar y resintieron la ausencia de algunos docentes. El ayudante alumno ponderó el rol del aula taller en su iniciación en la docencia. Resulta evidente como cada estrato encontró en la intervención respuestas o vacíos,

juzgados a la luz de sus propios intereses, inquietudes o dificultades, que son indisociables de su trayectoria y de su rol dentro de la institución y del curso.

Anexos-Capítulo V

I-Descripción de las clases de PG.

Las clases de PG son mayormente teóricas, si bien aproximadamente la mitad del tiempo se destina al *práctico*, por lo menos la mitad de ese tiempo se utiliza en una exposición teórica por parte de los docentes a cargo. Durante las clases los alumnos pueden tomar o no apuntes, según lo deseen. Esas notas no se retoman ni se realiza ningún trabajo con ellas (al menos no planificado de forma explícita). Durante el trabajo grupal¹⁸, los alumnos resuelven guías de actividades en función de lo expuesto por los docentes y de la lectura previa de la bibliografía recomendada (varios libros¹⁹ de patología veterinaria y humana, destinados a estudiantes). Los alumnos realizan esta lectura previa sin ninguna guía por parte de los docentes y queda librada a sus posibilidades y a su voluntad. Al finalizar cada clase se evalúan los temas del día a través de un examen *objetivo*. Se realiza un único examen parcial al final del curso, también de carácter *objetivo*. Únicamente en el examen final²⁰ existe una instancia con ítems de ensayo breve.

II- Encuesta destinadas a docentes de PG (JTP/s y Profesores de PG)

¿Cómo cree que sus alumnos leen y escriben? Justifique su respuesta. ¿A qué atribuye esto?

¿Cómo definiría Ud. a un alumno como lector autónomo?

¿Cuáles considera Ud. que serían los saberes necesarios para leer y escribir en su disciplina?

¿Quién cree que debería ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura? ¿Por qué?

18-Una proporción importante del tiempo de trabajo grupal se destina a la observación de preparados histopatológicos, en ella se basan algunos ejercicios de la guía.

19-En castellano y en inglés.

20- Aquellos alumnos que aprueban el curso por promoción no participan de ninguna actividad planificada de escritura más que las breves respuestas requeridas en las guías de actividades.

III- Concepciones relevadas por Carlino respecto de la escritura

Cuadro 1: Naturaleza y función atribuidas a la escritura (Carlino, 2005b)

Concepción más <i>habitual</i>, que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad.	Concepción más <i>infrecuente</i>, que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad.
La escritura (y el lenguaje) es entendida como un sistema autónomo, sujeto a convenciones universales.	La escritura (y el lenguaje) es considerada como un conjunto de prácticas situadas socialmente e inscritas ideológicamente. Cada práctica conforma un género discursivo.
La escritura es pensada como un canal para comunicar lo que ya se sabe.	La escritura es entendida como herramienta epistémica para elaborar el conocimiento y organizar lo pensable.
Escribir se concibe como labor instantánea.	Escribir se piensa como un proceso recursivo que precisa tiempo.
La escritura es concebida como actividad monológica.	La escritura se entiende como actividad dialógica (retórica, porque apunta a un lector, e intertextual porque parte de textos de otros y contribuye al acervo común).
Escribir es considerado una habilidad básica, general y transferible a cualquier contexto.	Se reconoce que existe una especificidad en la escritura en cada ámbito, dependiente de los modos de pensamiento de cada cultura disciplinar. Escribir no es una técnica universal sino lo que se hace en diversas prácticas sociales de forma diferente, según propósitos y relaciones entre emisores y destinatarios.

Cuadro 2: Ideas sobre el aprendizaje de la escritura (Carlino, 2005b).

Concepción más <i>habitual</i>, que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad.	Concepción más <i>infrecuente</i>, que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad.
Se piensa que no es preciso aprender a escribir en la universidad ya que se supone que hacerlo implica aplicar a este contexto habilidades elementales y universales adquiridas previamente.	Se entiende que es necesario aprender a escribir según los modos esperados en la universidad, diferentes a otros ámbitos. Aprender a escribir en la universidad es necesario porque se trata de ingresar en una nueva cultura escrita, que exige cambios en la identidad de quienes provienen de otras culturas.
Si hubiera que aprender a escribir del modo en que se lo hace en la universidad, se trataría de una adquisición espontánea.	Aprender a escribir para cada asignatura universitaria requiere enseñanza explícita acompañada de acciones institucionales para que los docentes puedan llevarla a cabo.

Saber escribir es concebido como un estado, un conocimiento que se tiene o no se tiene.	Saber escribir es entendido como un proceso, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe -disciplina, propósito, destinatario- y según la posibilidad de recibir orientación sobre cómo hacerlo.
---	--

Cuadro 3: Ideas sobre la enseñanza de la escritura (Carlino, 2005b).

Concepción más <i>habitual</i>, que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad.	Concepción más <i>infrecuente</i>, que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad.
Si se enseña a escribir es a través de un programa compensatorio, concebido remedialmente para quienes debieron aprenderlo antes.	Se asume una responsabilidad institucional para convertir en objeto de enseñanza las prácticas discursivas con las que las disciplinas elaboran el conocimiento.
La enseñanza de la escritura, cuando ocurre, es asunto de especialistas.	Se asume un compromiso de todas las asignaturas y de la universidad como institución para enseñar a escribir en la academia.
La evaluación está dissociada de la enseñanza: se exige escribir pero no se enseña. Los alumnos escriben para demostrar el saber y no para desarrollarlo.	La evaluación de la escritura se aprovecha como situación de enseñanza: se retroalimenta lo escrito para promover su reescritura y se enseña a escribir teniendo en cuenta el punto del vista del lector. Los alumnos escriben para elaborar y repensar lo sabido y no sólo para dar cuenta de lo estudiado.

Cuadro 4: Ideas sobre los estudiantes universitarios (Carlino, 2005b)

Concepción más <i>habitual</i>, que justifica implícitamente <i>despreocuparse</i> por la escritura en la universidad.	Concepción más <i>infrecuente</i>, que suele fundamentar explícitamente <i>ocuparse</i> de la escritura en la universidad.
Los universitarios deben ser autónomos por ser adultos. Por tanto, no debieran precisar ayudas pedagógicas para escribir.	Los universitarios son co-responsables por su aprendizaje de la escritura pero necesitan orientación explícita para ingresar a nuevas culturas académicas, ya que son recién llegados a ellas.

IV- Ejemplo de actividades propuestas a los estudiantes de PG.

APO Nº 9: ALTERACIONES DEL CRECIMIENTO Y EL DESARROLLO

El desarrollo de un organismo ocurre a lo largo de toda su vida y en él tienen lugar procesos tanto de crecimiento como de diferenciación, que cursan con una relación de equilibrio entre sí. La célula posee sustancias y organelas para poder dividirse pero asimismo complejos mecanismos de control del ciclo celular. La regulación del crecimiento se efectúa por medio de factores intra, inter y extracelulares, a manera de mensajeros químicos de control.

Crecimiento y desarrollo son dos conceptos importantes a tener en cuenta. Por un lado, el crecimiento comprende el aumento del tamaño de un organismo o cualquiera de sus partes como fenómeno cuantitativo, afectando a cualquier nivel de organización biológica. El desarrollo, por otra parte, implica cambios de tipo cualitativos, comprendiendo tanto al incremento en el tamaño como a la diferenciación celular.

Las alteraciones del crecimiento son todas aquellas manifestaciones morfológicas y/o funcionales en las que los procesos previamente mencionados sufren algún tipo de alteración.

Objetivos:

- Discutir las causas y la patogenia de los distintos tipos de alteraciones del crecimiento.
- Discutir las causas y la patogenia de: agenesia, aplasia, atresia, hipoplasia, atrofia, hipertrofia, hiperplasia, metaplasia, anaplasia.
- Diferenciar atrofia de hipoplasia, aplasia de agenesia, hipertrofia de hiperplasia, metaplasia de anaplasia y displasia.
- Diferenciar los distintos tipos de manifestaciones morfológicas celulares desde el punto de vista macro y microscópico.
- Describir y discutir las causas de las malformaciones congénitas más comunes en los animales domésticos.

Contenidos:

Anomalías del crecimiento celular. Agenesia y aplasia. Hipoplasia, ejemplos en las especies domésticas. Atrofia, simple y cuantitativa. Atrofias fisiológicas, en el individuo joven y en la senectud. Atrofia parda. Atrofias patológicas: por compresión, por desuso, neurogénica, por desbalances hormonales. Atrofia serosa de la grasa. Hipertrofia e hiperplasia. Hipertrofia de trabajo, hipertrofia por compensación, ejemplos. Hiperplasia: difusa y nodular, ejemplos. Hiperqueratosis. Displasia: definición y ejemplos. Metaplasia. Metaplasia del tejido epitelial, ejemplos en las especies domésticas. Metaplasia del tejido conjuntivo. Ejemplos. Anaplasia: definición, características de las células anaplásicas.

Teratología: definición. Malformaciones congénitas y hereditarias. Período de determinación teratogénico.

Teratogénesis formal:

- 1) malformaciones por defecto. Malformaciones por falta de formación: agenesia. Anoftalmia, amelia, agnatia, anencefalia. Aplasia. Hipoplasia: micrognatia, braquignatia, criptorquidia, hipoplasia del cerebelo en los animales domésticos. Malformaciones por falla del cierre de aberturas fetales: raquisquisis (espinas bífidas), queilosquisis, palatosquisis, schistosoma reflexum. Malformaciones por falla de canalización: atresia, estenosis. Aplasia segmentaria, ejemplos. Malformaciones por falla de involución de estructuras fetales: divertículo de Meckel, arco aórtico derecho persistente.
- 2) Malformaciones por exceso. Glándulas supernumerarias, polidactilia, hermafroditismo.
- 3) Heterotopías: ectopía cordis, coristoma (quiste dermoide).
- 4) Malformaciones dobles: formaciones dobles libres (gemini), gemelos desiguales, acardius acephalus, acardius amorphus. Formaciones dobles unidas (duplicitas): duplicitas completa o incompleta. Denominación de las más frecuentes.

Teratogénesis causal:

Causas exógenas de malformaciones. Agentes físicos: traumas mecánicos, temperatura externa y temperatura corporal. Radiaciones: Rayos X, rayos gamma, rayos beta. Agentes químicos: medicamentos. Sustancias de origen alimenticio: plantas tóxicas, hormonas, carencias vitamínicas y minerales. Infecciones virales. Causas endógenas de las

malformaciones: malformaciones hereditarias, recesivas y dominantes. Mutaciones: Aberraciones cromosómicas, autosómicas, de los cromosomas sexuales. El capítulo de teratología será tratado integralmente en la clase teórica.

ACTIVIDAD PRÁCTICA GRUPAL

¿Cuándo una alteración se considera congénita? Una alteración congénita puede ser hereditaria o adquirida durante la gestación. Explique cuando es hereditaria y cuando es adquirida. Ejemplifique.

Explique las diferencias entre los siguientes términos: agenesia y aplasia, hipoplasia y atrofia. Ejemplifique cada uno de ellos.

Una con flechas:

- | | |
|---|---|
| * Atrofia por desuso | * Próstata tras la extirpación de los testículos. |
| *Atrofia por denervación | * Células parenquimatosas adyacentes a un tumor. |
| *Atrofia por compresión | * Miembro tras inmovilización prolongada. |
| *Atrofia por falta del soporte hormonal | * Músculo en dieta pobre en proteínas. |
| *Atrofia por deficiencias nutricionales | * Músculo tras la sección de un nervio. |

¿Cuál sería el factor común por el cual el mismo proceso de hipoxia puede producir degeneración celular, muerte o atrofia en una célula?

Explique la diferencia entre hipertrofia e hiperplasia y la relación entre su ocurrencia y el tipo de población celular involucrado. Mencione ejemplos de cada una.

Defina displasia ¿Cuál es la significación patológica de la displasia y cómo puede relacionarla con un tejido anaplásico?

Ante la presencia de un quiste hidatídico en el hígado:

- ¿Qué alteraciones observa en los hepatocitos?
- ¿Qué alteración del crecimiento celular observa en las células adyacentes al quiste? ¿Qué característica morfológica presentan dichas células? ¿Cuál es el mecanismo involucrado?

Compare la arquitectura normal del testículo (fig. 1) con el preparado de hipoplasia testicular y describa las alteraciones observadas en el segundo.



Menor aumento:...

Mayor aumento:...

Fig. 1. Espermatogonia (flecha delgada). Espermatíde (flecha gruesa).

1: Célula de Sertoli.

9) Tache lo que no corresponda:

A) En el preparado de glándula adrenal se observa HIPERPLASIA/HIPERTROFIA de células provenientes de la capa GLOMERULAR/FASCICULAR de la corteza adrenal, ésta consiste en el aumento del NÚMERO/TAMAÑO de dichas células, que forman estructuras NODULARES/DIFUSAS en la médula adrenal.

B) Este proceso suele ser un hallazgo de necropsia en perros viejos y se denomina:

(1) (2) (3)

Referencias:

- (1) Alteración del crecimiento.
- (2) Patrón de distribución.
- (3) Órgano afectado.

V- Ejemplo de examen final escrito (respuestas de tipo ensayo breve) de PG

- 1) Enumere posibles acciones patógenas de los parásitos, indicando: tipo de parásito (por ej. Endo o ectoparásitos, metazoos, platelmintos o protozoarios, etc.), y patogenicidad. Dé al menos cinco ejemplos.
- 2) Defina el término oncogen. Establezca las diferencias entre c-oncogenes y v-oncogenes.
- 3) Patogenicidad del edema.
- 4) Nos acercamos a un equino estabulado y vemos que "suda sangre". ¿Cuáles, cree usted, que podrían ser las razones de este proceso?
- 5) Basado en la observación de la celularidad del tejido, indique cómo se arribó a esta situación (patogenicidad). ¿De qué proceso se trata? Esta pregunta va acompañada de una imagen proyectada.

VI-Análisis de exámenes finales.

Exámenes desaprobados:

Caso 1: aborda lo que se pide pero sin jerarquizar. Incluye conceptos confusos o con errores. No expresa claramente las ideas. Predominan las ideas desconectadas. Presenta serios problemas de organización (no posee introducción, desarrollo y cierre). La letra es clara. Requiere gran esfuerzo del lector para comprender lo que está escrito.

Caso 2: Aborda parcialmente lo que se pide pero sin jerarquizar. Incluye conceptos confusos o erróneos. No expresa claramente las ideas o lo hace de manera incompleta. Predominan las ideas desconectadas. Presenta serios problemas de organización (no posee introducción, desarrollo y cierre). La letra es clara. Requiere gran esfuerzo por parte del lector.

Caso 3: Aborda parcialmente lo que se pide pero sin jerarquizar. Incluye conceptos confusos o erróneos. No expresa claramente las ideas o lo hace de manera incompleta. Predominan las ideas desconectadas. Presenta serios problemas de organización (no posee introducción, desarrollo y cierre). La letra es clara. Requiere gran esfuerzo por parte del lector.

Caso 4: Aborda parcialmente lo que se pide pero sin jerarquizar. Incluye conceptos confusos o erróneos. No expresa claramente las ideas o lo hace de manera incompleta. Predominan las ideas desconectadas. Presenta serios problemas de organización (posee introducción pero el desarrollo es confuso y no existe cierre). La letra es difícilmente legible. Requiere gran esfuerzo del lector.

Caso 5: Aborda parcialmente lo que se pide pero sin jerarquizar. Incluye conceptos confusos o erróneos. No expresa claramente las ideas o lo hace de manera incompleta. Predominan las ideas desconectadas. Presenta serios problemas de organización (no posee introducción, desarrollo y cierre). La letra es poco clara. Requiere gran esfuerzo por parte del lector.

Caso 6: Aborda parcialmente lo que se pide pero sin jerarquizar. Incluye conceptos confusos o erróneos. No expresa claramente las ideas o lo hace de manera incompleta. Predominan las ideas desconectadas. Presenta serios problemas de organización (no posee introducción, desarrollo y cierre). La letra es clara. Requiere gran esfuerzo por parte del lector.

Exámenes aprobados:

Caso 7: Aborda explícitamente lo que se pide. Jerarquiza las ideas, las expresa claramente y en parte logra vincularlas entre sí. En general desarrolla correctamente los conceptos pertinentes, aunque algunas de las respuestas demuestran cierta debilidad conceptual. Las respuestas donde se evidencia mayor solidez conceptual corresponden a textos autónomos, bien organizados, fáciles de comprender para el lector. Las respuestas con conceptos confusos se corresponden con textos también confusos. La letra es clara.

Caso 8: Aborda lo que se pregunta aunque no jerarquiza. Desarrolla correctamente los conceptos centrales pero incorpora conceptos confusos y no establece claramente la relación entre estos y aquellos. Expresa en forma moderadamente clara las ideas pero evidencia cierta dificultad para vincularlas entre sí. Existe intención de darle cierta organización al texto, algunas respuestas poseen introducción y desarrollo, ninguna

posee cierre. El texto es comprensible pero con cierto esfuerzo por parte del lector. La letra es poco clara.

Caso 9: Aborda lo que se pregunta. Jerarquiza y desarrolla correctamente los conceptos. Expresa ideas de manera moderadamente clara y las vincula entre sí. Existe intención de darle cierta organización al texto, algunas respuestas poseen introducción y desarrollo, ninguna posee cierre. Otras son meras enumeraciones. El texto es comprensible pero con cierto esfuerzo por parte del lector. La letra es moderadamente clara.

Caso 10: Aborda lo que se pregunta. Jerarquiza y desarrolla correctamente los conceptos. Expresa las ideas de manera moderadamente clara y las vincula entre sí. Existe intención de organizar el texto, algunas respuestas poseen introducción y desarrollo, ninguna posee cierre. Otras son meras enumeraciones. El texto es comprensible pero con cierto esfuerzo por parte del lector. La letra es moderadamente clara.

Caso 11: Aborda lo que se pregunta. Jerarquiza y desarrolla correctamente los conceptos. Presenta problemas de organización, las respuestas no poseen inicio, desarrollo y cierre. Algunas son enumeraciones. Expresa las ideas de manera moderadamente clara pero tiene dificultad para vincularlas entre sí. El texto es comprensible pero con cierto esfuerzo por parte del lector. La letra es poco clara.

Caso 12: Aborda lo que se pregunta. Tiene dificultad para jerarquizar la información. Desarrolla correctamente los conceptos en la mayoría de los casos, contiene pocos conceptos confusos. Presenta problemas de organización, sólo pocas respuestas evidencian un intento de introducción y desarrollo, ninguna incluye cierre. Expresa ideas de manera ligeramente confusa y aparecen inconstantemente vinculadas entre sí. El texto es comprensible pero con cierto esfuerzo por parte del lector. La letra es clara.

VII- Encuesta destinada a alumnos de PG

¿Cuáles fueron las dificultades que se te presentaron al abordar la lectura de los primeros textos de Patología General?

La propuesta de actividades de la intervención diseñada en el marco del presente Trabajo Final Integrador (TFI) fue presentada en diciembre de 2011 como Actividad Educativa de Posgrado (AEPG) en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, como Aula-Taller a ser realizada a partir de marzo de 2012, limitada a los docentes del curso de PG (Expediente 600-007487/11, aprobado por el Consejo Directivo, Resolución 68/12 del 26 de marzo de 2012). De ella participaron 15 de los 22 docentes de PG (68%), excluyendo a la coordinadora. Sólo 6 de los docentes que participan del curso de PG no formaron parte de ella, 1 de ellos fue un JTP que presentó su renuncia a partir del primero de agosto de 2012, 2 fueron AD a quienes por motivos laborales no les era posible asistir en el horario en que se desarrollaron las actividades y 3 AA de los cuales uno no se hizo presente en la cátedra durante el año 2012. En las encuestas, los participantes manifestaron su conformidad con el desarrollo de las actividades al mencionar múltiples aportes a su crecimiento profesional y aspectos positivos, refiriendo en cambio pocos aspectos negativos relacionados a la intervención.

El proyecto de intervención partió del problema que se manifiesta como bajo rendimiento académico de los estudiantes del curso de PG, debido a sus dificultades para aprender las normas del trabajo intelectual propias de la cultura académica y disciplinar. Ante el reconocimiento del insuficiente acompañamiento que los alumnos reciben en este sentido y tomando parte de dicha responsabilidad al aceptar que las prácticas de enseñanza en el curso de PG no favorecen plenamente el proceso de afiliación intelectual, se proyectó empezar a trabajar en la transición que representa el ingreso a una nueva cultura, responsabilidad que corresponde a los docentes de cada disciplina y para ello, tal como sugiere Paula Carlino (2005a), se propuso trabajar en relación a la *alfabetización académica*.

La evaluación diagnóstica reveló que los docentes de PG poseen supuestos que demuestran que se encuentran en 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 alfabetización de sus estudiantes, lo que permite pensar en la factibilidad de emprender una intervención destinada a generar estrategias de *alfabetización académica*. La evaluación diagnóstica también demostró que los estudiantes tienen múltiples dificultades al leer y escribir textos académicos por lo cual se justifica intervenir para acompañarlos en la resolución de dichas dificultades.

Los propósitos del proyecto de intervención fueron cumplidos satisfactoriamente. Se logró generar un espacio para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el curso de PG, que permitió a los docentes participantes hacer conscientes algunos de sus supuestos respecto a la lectura y escritura, reconocer que las actividades propuestas a los alumnos del curso de PG apuntaban más a la reproducción que a la construcción de conocimientos y que casi no existían actividades planificadas de lectura y escritura anteriormente al 2011 y eran escasas en el curso 2011. Además les permitió relacionar esa ausencia con los supuestos subyacentes a ella. Permitted, también, a los Profesores descubrir que desconocían algunos detalles del desarrollo del curso lo que llevó a que se comprometieran a involucrarse más en las actividades prácticas. Asimismo, posibilitó a los docentes ponerse en el lugar de los estudiantes al experimentar la lectura de textos de culturas ajenas. Asimismo, el revisar las prácticas en el curso de patología general puso en tela de juicio la utilidad y adecuación de los instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, fue posible generar un espacio para el diseño de estrategias de enseñanza tendientes a lograr aprendizajes significativos y permitir a los alumnos avanzar en su afiliación intelectual a través de su *alfabetización académica*. Los docentes recibieron información sobre el tema y sus antecedentes para luego generar sus propias estrategias, que resultaron coherentes con los principios teóricos que fundamentan el proyecto y con las pautas que ellos mismos seleccionaron, evidenciando la modificación de algunos de sus supuestos iniciales. Estas actividades utilizan la lectura y escritura como herramientas para permitir el acceso a los contenidos del curso

de PG, reconociéndolas como actividades con gran potencial epistémico. Además favorecen la interacción dialógica entre estudiantes y miembros (docentes) de la cultura a la que los primeros desean integrarse, permitiendo su acercamiento a las prácticas propias de la disciplina. También subyace a estos diseños la convicción de la necesidad del aprendizaje de los géneros discursivos de la cultura académica y disciplinar ya que reconoce que, en ellas, el pensamiento se organiza en torno a dichos géneros. Se generaron también múltiples estrategias, para evaluar su implementación, incluyendo estrategias de evaluación continua, a través de registros, para acompañar el desarrollo de las actividades propuestas. Todas respetan los criterios seleccionados por los participantes y el carácter reflexivo, participativo y democrático propio de un proceso de autoevaluación. La implementación de las actividades de lectura y escritura y de las estrategias de evaluación de las mismas exceden este TFI, sin embargo, al momento de su presentación, aquellas ya fueron llevadas a cabo, resta analizar la información recabada para el proceso de evaluación.

En cumplimiento del último propósito del proyecto se generaron estrategias de difusión acordes con las posibilidades del grupo, recurriendo en primera instancia a reuniones que ya poseen un espacio destinado al debate sobre problemas educativos, para buscar luego la apertura de nuevos espacios. En este sentido se presentó un trabajo en el XIV Congreso de Ciencias Morfológicas y 11^{as} Jornadas de Educación, realizado en la Facultad de Odontología de la UNLP los días 19 y 20 de septiembre de 2012, con la finalidad de compartir esta experiencia con otros docentes de disciplinas afines. Quedan por efectuar el resto de las estrategias de difusión propuestas ya que su concreción excede los tiempos del presente trabajo.

Entre los aspectos no logrados se encuentran la persistencia de los supuestos que responsabilizan a los niveles precedentes de la alfabetización de los estudiantes y la pretensión de recibir un estudiante que se comporte como lector autónomo de textos universitarios ya desde su ingreso. Si bien los docentes aceptaron revisar dichos supuestos, estos poseen una fuerte inserción y su repetida aparición durante los debates demuestra que aún no han sido abandonados del todo. Es esperable que si el grupo continúa

reflexionando sobre el tema, estos vayan siendo sustituidos por el pleno reconocimiento de la alfabetización como proceso continuo y dependiente del contexto en que se desarrollan las prácticas lectoescritoras.

Aspectos no previstos surgieron durante el desarrollo de la intervención. Durante el desarrollo de la evaluación diagnóstica, a raíz del análisis de las guías de actividades destinadas a los estudiantes de PG y en la confluencia de actividades de formación docente¹ llevadas a cabo por algunos de los docentes de PG, se propusieron y se pusieron en marcha cambios en las estrategias de enseñanza para el curso 2011, con la incorporación del estudio de casos y la resolución de problemas a fin de reemplazar las actividades orientadas hacia la reproducción por otras que fomenten la construcción de conocimientos. También se decidió incorporar, a modo de ensayo, una actividad de escritura (informe de un caso resuelto en clase). Durante el desarrollo de los encuentros y en conjunción con requerimientos de las prácticas docentes (solicitud de presentación de planificaciones por parte de las autoridades) se propuso realizar colectivamente modificaciones a la planificación del curso 2012 a fin de volverla más coherente con los nuevos propósitos y con las modificaciones previstas para el *curriculum* práctico. Si bien no se hicieron modificaciones radicales fue una experiencia sin precedentes, donde la mayoría de los docentes participaron de la planificación del curso, en lo que resultó un ejercicio de construcción curricular colectiva y democrática, como proyecto grupal.

Otra actividad no prevista inicialmente fue la clase brindada por la Prof. Mg. Guillermina Piatti sobre comprensión lectora donde, además, los docentes pudieron discutir con ella sus producciones y recibir sugerencias de mejora. Esta clase representó un importante aporte al conocimiento teórico sobre el tema para los docentes de PG y una primera aproximación al trabajo interdisciplinar que representa la situación ideal para el desarrollo de intervenciones educativas. También se generó, a pedido de los docentes participantes, una reunión informal, previa a las reuniones pactadas para la revisión de las actividades de lectura y escritura con antelación al inicio del

1-Especialización en Docencia Universitaria y cursos de formación docente dictados por la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP.

curso 2012, con el objetivo de leer colectivamente los borradores de los textos destinados a los estudiantes, aunar criterios y realizar mejoras. Si bien no todos los docentes involucrados en la confección de los textos participaron, aquellos que lo requirieron tuvieron la posibilidad de contar con dicho espacio.

Surgieron algunas inquietudes a modo de aperturas. Durante el debate, al surgir el tema de la evaluación de los aprendizajes en el curso de PG y ante la disconformidad de los docentes con los instrumentos utilizados actualmente, sintiéndose carentes de conocimientos para remplazarlos adecuadamente, surge como propuesta para el año 2013 la generación de un espacio de formación docente destinado a tratar el tema. Otro efecto imprevisto de la intervención fue el interés que despertó en docentes de otras cátedras que propusieron realizar este tipo de actividades abiertas a docentes de otras asignaturas.

A modo de reflexión final, es justo destacar la actitud abierta y la predisposición a la autocrítica con que los docentes de PG afrontaron el desafío de participar de esta propuesta de intervención, gracias a esto primó en todo momento un ambiente seguro, abierto al diálogo y democrático, donde todas las decisiones se tomaron por consenso y donde las jerarquías fueron dejadas de lado en pos de un proyecto común.

Bibliografía y fuentes

- ACUÑA, C. (2005, noviembre). *Leer y escribir en Historia de la Psicología*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada". Buenos Aires. Argentina.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). La evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global. En: *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas* (pp.121-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2000) Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa. En: *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas* (pp. 142-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ANGULO RASCO, J. y otros. (1994). Evaluación educativa y participación democrática. En: Angulo Rasco J. y Blanco N. (comp.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 344-354). Málaga: Aljibe.
- ANGULO RASCO, J. (1994). Innovación cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En: Angulo Rasco, J y Blanco N. (comp.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 357-367). Málaga: Aljibe.
- ANTELO, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: *Educación: ese acto político* (pp. 173-181). Buenos Aires: del estante editorial.
- 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, a. VII, n. 12, pp.107-130, ISSN 1678-7846.
- BALDONI, M. y otros (2005, noviembre). Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada"*. Buenos Aires.
- BECHER, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario, año 1, n. 1, pp. 56-77*.
- BERTONI, A.; POGGI, M.; TEOBALDO, M. (1993). Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas. En: *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja* (pp. 11-29). Buenos Aires: Kapelusz.
- BORSOTTI, C. (2008). La situación problemática. En: *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas (2ª Edición, pp. 29-43)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2008). La construcción del objeto. En: *Temas de metodología de la investigación*

- en ciencias sociales empíricas (2ª Edición, pp. 45-54)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . (2008). Las preguntas, los objetivos de conocimiento y las hipótesis. En: *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas (2ª Edición, pp. 55-82)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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, año 2, n 1, noviembre, pp. 1-16*.
- BRONCKART, J-P. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp.101-119). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp.147-156). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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, octubre). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Comunicación libre presentada en el Tercer encuentro La Universidad Como Objeto de Investigación, La Plata, Argentina.
- . (2004, febrero). *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. Disponible en http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_Culturas%20academicas%20contrastantes_04.pdf (Fecha: 28/11/11).
- . (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, a.v. 8, n.026, pp. 321-327, ISSN: 1316-4910. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/cursos/actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf (Fecha: 29/11/11).
- . (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2005b, noviembre). *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, ISBN 987-22622-0-9, organizado por la Sociedad Argentina de Estudios 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*. PUCMM, Pontificia Universidad: v.6, n.12, p.6 - 17.
- (s/a). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva cultura*. Disponible en <http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-ficos-y-acad-micos-en-la-educaci-n-superior-obst-culos-y-bienvenidas> (Fecha: 29/11/11).
- CASCO, M. (2007, agosto). *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. Disponible en <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/PR%C3%81CTICAS%20COMUNICATIVAS%20DEL%20INGRESANTE.pdf> (Fecha: 28/11/11).
- (2008, septiembre). *Escritura y aprendizaje en el nivel universitario*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.
- CÁTEDRA DE PG. (s/a). *Informes de cursada del curso de PG de la FCV de la UNLP, año 2007 a 2010*. La Plata: Fernandez, P.
- CELMAN, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la Educación Superior. *Revista IICE –Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, año 3, n. 5, pp. 56-62*.
- (2003, septiembre) *Sujetos y objetos en la evaluación universitaria*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, San Luis, Argentina.
- CORNU, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa.
- COSCARELLI, M. R. art. (2007). Curriculum, Universidad y Sociedad. *Revista de la Universidad. Universidad y Sociedad*, UNLP, marzo, n. 34, págs. 45-54.
- COSCARELLI, M. R.; ALFONSO, M.; CIAFARDO, A. Y PICCO, S. (2003) Ficha de cátedra. Institución y Curriculum. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- DA SILVA, T. T. (2001). Introducción. En: *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del Curriculum* (pp.11-20). Barcelona: Octaedro.
- DAVINI, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DE ALBA, A. (1995). Las perspectivas. En: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas* (pp.57-117). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2009). La innovación: proyectos y desconciertos en el trabajo

- docente. *Pensar la didáctica* (pp.56-87). Buenos Aires: Amorroutu.
- . (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, n. 108, pp. s/d.
- DORZÁN, M; ARIAS, L.; GÓMEZ, M. (2008, septiembre). *El docente universitario en grupos de trabajo como estrategia para superar los procesos de institucionalización*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.
- EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- EGGEN, P.; KAUCHAK, D. (1996). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS. Expediente N°600-004164/10-000. UNLP. Foja 12 a 17.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En: Agulo Rasco, J. y Blanco, N. *Teoría del desarrollo del currículum* (pp 297-312). Málaga: Aljibe.
- FERRY, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En: *Pedagogía de la formación* (pp. 53-85). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- GENEYRO, J.; TORIBIO, D. (2008). *La Universidad como contexto de los procesos de lectura y escritura*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.
- GIAMBERARDINO, N.; ALBORNOZ, C.; PINGITORE, C.; AMEZTOY, A.; PACHECO, M.; PASKVAN, N.; ERPELDING, A.; GALLARRETA, S.; DI SANTO, M. (2007, agosto). *Facultad de Ciencias Veterinarias: Talleres de metodología de estudio para alumnos ingresantes*. Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas, Tandil, Argentina.

- GONZÁLEZ, G.; ELEJALDE, D.; GASALLA, B.; GARCÍA, R. (s/a). *Documento Base acerca de cómo incorporarse a la cultura académica*. Curso de Apoyo al Ingreso a la Facultad de Psicología. Disponible (10/07/2011) en www.mdp.edu.ar/psicologia/ingreso/matrial-curso/IngresoPsico-Basecap1.pdf (Fecha: 28/11/11).
- GIROUX, H. (1990). Introducción: los profesores como intelectuales. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 31-39). Barcelona: Paidós.
- HOUSE, E. (1994). El evaluador en la sociedad. En: *Evaluación, ética y poder* (pp. 17-22). Madrid: Morata.
- (1994). Los enfoques principales. En: *Evaluación, ética y poder* (pp. 23-44). Madrid: Morata.
- (1994). La evaluación naturalista. En: *Evaluación, ética y poder* (pp. 255-258). Madrid: Morata.
- IZUZQUIZA, M.; FERNÁNDEZ, G. (2005, noviembre). *La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- LITWIN, E. (1996). Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la Universidad. *Rev. Pensamiento Universitario*. Oficina de Publicaciones. Ciclo Básico Común. UBA., a. 4, n. 4/5, agosto, pág. 57-66, ISSN 0327-9901.
- (1997). Las prácticas de la enseñanza en la universidad argentina. En: *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* (pp. 17-33). Buenos Aires: Paidós.
- (1997). Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la didáctica. En: *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* (pp. 35-68). Buenos Aires: Paidós.
- LUCCARELLI, E. (2003, marzo). *Las prácticas innovadoras universitarias en un contexto de diversidad*. Ponencia presentada en el XXIV International Congress of the Latin American Studies Association. Lasa. Dalas, TX, EEUU.
- LUNDGREN, U. (1992). El *currículum*: conceptos para la investigación. En: *Teoría del Currículum y Escolarización* (pp. 13-34). Madrid: Morata.
- (1992). Cambios en los códigos curriculares: esbozo histórico. En: *Teoría del Currículum y Escolarización* (pp. 35-69). Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ, R.; ARROYO, V.; CARDOZO, J. (2008, septiembre). *Atajos, contrabando y maquillaje, como acciones prácticas de los estudiantes universitarios*. Trabajo

- presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.
- MARUCCO, M. (2005). *“Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires”*. Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación “Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada” organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) y la Univ. Nacional de La Matanza. Disponible en: <http://saece.org.ar/autores1.php> (Fecha: 29/7/12).
- (2011) *¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos?* Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/86373953/Marucco> (Fecha: 29/7/12).
- MEIRIEU, P. (1998). A mitad de recorrido por una verdadera “Revolución Copernicana” En: Pedagogía. *Frankenstein educador* (pp. 67-96). Barcelona: Editorial Alertes.
- MONTI, J.; CORRADO, A.; MARÍN, L. (2008, septiembre). *Dificultades y obstáculos en la adquisición de una cultura académica. Reflexiones a partir de la mirada de un grupo de estudiantes*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.
- MUÑOZ, M. (2005, s/d). *Las cátedras como espacio para aprender de la profesión docente*. Ponencia presentada en el Congreso La Universidad como Objeto de Investigación. Universidad Nacional del Comahue, s/d, Argentina. Disponible en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/027.htm (Fecha: 28/11/11).
- NEGRI DE MALLEA, M.; DEMARTINI DE CÁCERES, M. (2008, septiembre). *La experiencia de constituirse en alumno universitario*. Trabajo presentado en el VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Córdoba, Argentina.
- NIRENBERG, O. Y otros. (2000). Los abordajes metodológicos. En: *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales* (pp. 79-104). Buenos Aires: Paidós.
- NIRENBERG, O. Y otros. (2000). Las técnicas de evaluación. En: *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales* (pp. 105-129). Buenos Aires: Paidós.
- ORTEGA, F. (1997, julio). *Los desertores del futuro-parte II. Docencia y evasión del conocimiento*. Trabajo presentado en el V Congreso de Antropología Social. La Plata. Argentina.

- (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- ORTIZ, F.; ETCHEGARAY, S.; ASRUDILLO, M. (2006). Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Universidad Nacional de Río Cuarto, a. 1, n. 4, marzo, pp. s/d.*
- PACHECO, M.; DI SANTO, M.; PASKVAN, N.; ERPELDING, A.; CASTRO, E.; AMEZTOY, A.; ALBORNOZ, C.; PINGITORE, C.; GIAMBERARDINO, N. (2007, septiembre). *Ingresantes a la carrera Medicina Veterinaria y aportes institucionales para mejorar su desempeño académico. Facultad de Ciencias Veterinarias, UNCPBA / Argentina*. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. UNSAM, San Martín, Argentina.
- PADILLA CONSTANZA, A.; DOUGLAS, S.; GARCÍA CRISTIAN, J.; LÓPEZ, E.; OCAMPO, M. (2005, noviembre). *Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, Argentina.
- PALOU DE MATÉ, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp.93-132)*. Buenos Aires, Barcelona y México DF: Paidós.
- PELLEGRINO, D.; REPETTO, D.; OLIVETO, M.; MENDOZA, M. (2007, septiembre). *Reflexiones sobre un seminario de "lecto-escritura" en una carrera de la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Pampa*. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. UNSAM, San Martín, Argentina.
- PUIGGRÓS, A. (1993). Pedagogía universitaria en crisis. En: *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico* (pp. 9-59). Buenos Aires. Paidós.
- RAGOUT DE LOZANO, S.; JORRAT, I.; COHEN, E. (2005, noviembre). *El problema de la lecto-escritura en los primeros cursos de física en una facultad de ciencias exactas e ingeniería*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada", Buenos Aires, Argentina.
- REMEDI, E. (2004, marzo). *La intervención educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F., México.
- SALINAS, D. (1997). Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. En: Poggi, M.

- (Comp.) *Apuntes y Aportes para la gestión curricular* (pp. 21-59). Buenos Aires: Kapelusz.
- SALTALAMACCHIA, H. (1997). *El proyecto de investigación: su estructura y redacción*. Puerto Rico: Kryteria Inc.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995). Estrategias para la evaluación interna de centros educativos. En: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (pp. 139-163). Málaga: Aljibe.
- SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere. Disponible en <http://www.librosintinta.in/biblioteca/ver-pdf/tecnoeduka.110mb.com/documentos/investiga/libros/sautu%20-%20todo%20es%20teoria.pdf.htx> (5/12/2012).
- SOUTO, M. (1995). La clase escolar. Una mirada de desde la didáctica de lo grupal. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 117-155). Buenos Aires: Paidós.
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1987). La evaluación iluminativa: el método holístico. En: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 313-339). Barcelona: Paidós.
- TERIGI, F. (1999). Conceptos y concepciones acerca del *currículum*. *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio* (pp. 23-49). Buenos Aires: Santillana.
- TORRES SANTOME, J. (1996). La organización relevante de los contenidos en los *currícula*. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (pp. 97-129). Madrid: Morata.
- VILLANUEVA, E. (2006). Acercamiento a la Comunicación como cultura académica y a sus proposiciones teóricas generales. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, ISSN 1809-4651. Disponible en http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Torrico.PDF (Fecha: 28/11/11).