

Estudio sobre alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata

Academic literacy study at the School of Veterinary Sciences of the National University of La Plata

Santelices Iglesias OA^{1*}, Migliorisi AL^{1,2}, Wright C¹, Nishida F¹, Grandinetti JAB¹, Paulovich FB¹, Saturno PD¹, Romero MA³, López MA¹, Pachamé AV¹, Fernández PE¹, Fontana C¹, Zeinsteger P⁴, Camiña AE¹, Gazzo S¹, Granero Agüero J¹, Barbeito CG^{1,3}

¹Cátedra de Patología General Veterinaria. ²Cátedra de Reproducción Animal. ³Cátedra de Histología y Embriología. ⁴Cátedra de Bioquímica. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata

*Correo electrónico del autor: asantelices@fcv.unlp.edu.ar

Resumen: Cuando nos referimos a alfabetización académica, hacemos referencia a los conocimientos necesarios para aprender en la universidad. Habiéndose realizado una evaluación diagnóstica en el curso de Patología General Veterinaria, se estudió esta problemática en los cursos de segundo año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. Los objetivos del estudio incluyeron conocer qué importancia se da en los cursos de segundo año a la lectura y a la escritura, indagar en las ideas de los docentes al respecto, analizar las actividades de lectoescritura propuestas a los estudiantes y conocer las dificultades que éstos enfrentan ante la lectura y escritura de textos académicos. Para ello se analizaron las planificaciones y evaluaciones curriculares de cada curso, relatos de clases y textos escritos por estudiantes. Se realizaron observaciones de clase y se encuestó a docentes y estudiantes de segundo año. Los resultados muestran qué actividades de lectura y escritura están presentes, tanto en el *currículum* práctico como en el formal, hallándose las actividades de escritura preponderantemente en la instancia de evaluación. Las encuestas docentes revelan ideas en transición entre la postura que no reconoce responsabilidad de la universidad en la alfabetización académica y la que sí lo hace. Las encuestas a estudiantes revelaron múltiples dificultades en la lectura, mientras que el análisis de sus escritos mostró dificultades en la escritura. El conocimiento de la situación actual permitirá diseñar proyectos de intervención tendientes a mejorarla, facilitando el proceso de incorporación de los estudiantes a la cultura académica.

Palabras clave: alfabetización académica, lectura, escritura, Medicina Veterinaria

Abstract: Academic literacy refers to the knowledge required for learning in college. Taken into account a previous diagnostic study in the Veterinary General Pathology course, in the present work we performed an evaluation of the academic literacy in the remaining courses of second year of the Veterinary Medicine Career, School of Veterinary Sciences, UNLP. Our objectives were to know the relevance given in the courses to reading and writing, to inquire into the teacher conceptions about the academic literacy, to analyze the literacy activities proposed, and to know the challenges they should go through during reading and writing academic texts. Here we analyze planning and evaluation of each course, class descriptions and texts written by students. Class observations and surveys directed to teachers and second-year students were made. The results showed that reading and writing activities are present in the practical *curriculum* as in the formal one. The writing activities are predominantly present in the evaluations. Surveys directed to teachers reveal teachers that recognize responsibility of the university in the academic literacy and teachers who do not. In addition, surveys directed to students revealed many difficulties in reading, while the analysis of writing showed some difficulties. Knowledge of the current situation will allow designing intervention projects aimed to facilitating the process of incorporation of students to the academic culture.

Key words: academic literacy, reading, writing, Veterinary Medicine

Introducción

Al ingresar a la universidad los estudiantes se enfrentan a una nueva cultura. Para incorporarse a ella deberán aprender sus reglas, muchas de ellas no explícitas, comenzar a ver el mundo del modo en que lo hacen sus miembros y acceder a diferentes modos de relacionarse con el conocimiento. Esta 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. Si no lo hacen, favorecen que el conocimiento sea percibido como algo ajeno y necesario solo para la acreditación (Britos y Schneider 2005). Además, la falta de dominio de las reglas del trabajo intelectual lleva a los estudiantes a recurrir a estrategias de evasión o de supervivencia, que les permiten avanzar en la carrera sin comprometerse con el conocimiento (Ortega 1997). Estudiantes y docentes suelen naturalizar esta situación, dado su carácter de condición frecuente (Britos y Schneider 2005).

En el caso particular de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), las prácticas actuales de enseñanza, sumadas a otros múltiples determinantes, no logran favorecer plenamente el aprendizaje de las reglas del trabajo intelectual en la universidad por parte de los estudiantes. El escaso alcance de los objetivos de aprendizaje constituye uno de los signos más evidentes de la falta de aculturación académica. Se entiende por cultura académica a las prácticas y representaciones de la institución universitaria respecto de la enseñanza y del aprendizaje que allí se desarrollan (Carlino 2004). Se sustenta en procesos sociales de "...producción, circulación, intercambio y usos de significaciones y sentidos culturalmente situados..." (Villanueva 2006). Además, puesto que involucra saberes y prácticas propias de cada comunidad, podemos hablar de una pluralidad de culturas académicas heterogéneas (Carlino 2004).

Según Carlino (2005a), esta problemática puede ser abordada trabajando la lectura y la escritura en todas las asignaturas universitarias ya que la cultura académica es una cultura letrada por excelencia, en la cual dominar las reglas del trabajo intelectual implica dominar las reglas de la producción escrita en las distintas disciplinas. El potencial epistémico de estas actividades permitiría construir una relación con el conocimiento favorable para el aprendizaje (Carlino 2005a; Escorcía 2011; Gutiérrez Valencia y Montes de Oca García 2003; Solé 2012).

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 del análisis textual necesarios para aprender en la universidad. Involucra las prácticas de lenguaje y de pensamiento y el 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; leer y escribir, en el marco de una comunidad dada, plantea desafíos y dificultades a quienes se inician en ella. La cultura académica gira en torno de lo escrito y 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 (Carlino 2005a).

Los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica, en relación con el tema, realizada en el curso de Patología General Veterinaria (PGV), de la Carrera de Medicina Veterinaria de la FCV de la UNLP (Santelices et al. 2013), motivó la extensión del estudio a los restantes cursos de segundo año de la Carrera.

El presente trabajo pretende comunicar los resultados del estudio de los cursos de segundo año. Este conocimiento podría ser de utilidad como punto de partida para la construcción de futuras estrategias de intervención en relación con la alfabetización académica y luego plasmarse en prácticas innovadoras tendientes a favorecerla y, con ella, la inclusión de los estudiantes en nuestra cultura académica.

Los objetivos del proyecto incluyeron: 1) evaluar la existencia de actividades de lectura y escritura en el *currículum* formal y en el *currículum* práctico de los cursos de segundo año de la FCV de la UNLP, 2) indagar en las ideas de los docentes con respecto al tema y 3) indagar en las dificultades que los estudiantes de segundo año enfrentan al leer y escribir textos académicos.

Metodología

Las estrategias metodológicas fueron, en términos generales, la observación participante¹, el análisis de documentos² y el uso de encuestas.

Se analizaron las planificaciones y las evaluaciones de las actividades curriculares de los cursos de segundo año de la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV de la UNLP, con la finalidad de conocer si,

1-La observación se considera participante cuando alguien de la propia comunidad educativa realiza la observación (Santos Guerra 1995).

2-Planificaciones y evaluaciones de las actividades curriculares de los cursos estudiados, relatos de clase y textos escritos por estudiantes.

en el *curriculum* formal, eran incluidas actividades de lectura y escritura. Los cursos fueron Parasitología, Economía General y Sociología, Anatomía II, Fisiología, Microbiología II, Bioestadística e Inmunología General Básica.

Cabe aclarar que consideramos *curriculum* formal a los aspectos estructurales-formales que menciona de Alba (1995) y que incluyen, en este caso, las planificaciones y las evaluaciones de las actividades curriculares de los cursos estudiados. En cambio, los aspectos procesales-prácticos, que constituyen el devenir del *curriculum* (de Alba 1995), corresponden a lo que llamamos *curriculum* práctico.

Con el consentimiento de los coordinadores de los cursos y de los docentes a cargo de las clases se realizaron observaciones de, al menos, una clase en los siete cursos. Además, se analizaron los relatos de clases confeccionados por los docentes de dichos cursos. A partir de las observaciones y los relatos de clase se analizaron las actividades de lectura y escritura propuestas a los estudiantes en cada uno de los cursos.

Se realizaron encuestas anónimas, tanto a docentes como a estudiantes de segundo año de la FCV de la UNLP. Todas las encuestas contenían preguntas de carácter abierto, ya que intentaron evidenciar la subjetividad de los encuestados. Los docentes fueron encuestados con el fin de conocer sus ideas sobre el tema, mientras que en el caso de los estudiantes tuvieron el objetivo de obtener información respecto de las dificultades que se les presentaron al momento de leer textos universitarios. Se recuperaron 31 encuestas de las entregadas a los docentes. Estas se procesaron considerando como 100 % la cantidad total de respuestas efectivas a cada pregunta, ya que cada una de las mismas admitía más de una respuesta por encuestado. Las encuestas entregadas a estudiantes constaron de una pregunta abierta con más de una respuesta admisible y fue entregada durante una clase de uno de los cursos involucrados para su resolución inmediata. De estas últimas se recuperaron 132.

Por otro lado, se analizaron textos escritos por los estudiantes de los cursos que poseían alguna producción escrita. Estos fueron provistos por los cursos en cuestión y se respetó la confidencialidad de la identidad de sus autores. Los criterios utilizados para el análisis de los textos se adaptaron de los criterios utilizados por Carlino (2005a) (tabla 1) para la evaluación de exámenes escritos. Se consideró que éstos podían cumplirse, cumplirse parcialmente o no cumplirse. Se analizaron ocho escritos en total (dos trabajos monográficos -de dos cursos-, dos informes finales integradores -de un curso- y tres trabajos grupales escritos con formato libre -de otro curso-).

Para el análisis de las encuestas se combina-

ron técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas. Para ello se agruparon las respuestas en diferentes categorías, según sus semejanzas con la finalidad de identificar recurrencias y, posteriormente, se realizaron el recuento y la transformación a valores porcentuales.

Para el resto de las situaciones, el análisis se basó en el enfoque cualitativo.

Resultados

En relación con el objetivo de evaluar la existencia de actividades de lectura y escritura en el *curriculum* formal y en el *curriculum* práctico de los cursos de segundo año:

Curriculum formal

A partir del análisis de las planificaciones y evaluaciones de las actividades curriculares de cada curso surge que, en su planificación, tres cursos no mencionan actividades de lectura o escritura, mientras que los restantes las incorporan en las estrategias de evaluación. En las evaluaciones de las actividades curriculares, solamente uno de los cursos manifiesta haber realizado actividades de escritura y otro de lectura.

Curriculum práctico

Se verificó que dos cursos cuentan con actividades de lectura en su *curriculum* práctico, uno con actividades de escritura, dos proponen tanto actividades de lectura como de escritura y uno no realiza ninguna de ellas.

Las actividades de lectura consistieron en: (1) lecturas de artículos científicos, en idioma castellano, durante el transcurso de la clase, (2) consulta de fuentes bibliográficas durante el desarrollo de la actividad práctica y (3) lectura domiciliaria de textos sugeridos. Por otra parte, las actividades de escritura fueron representadas por: (1) resolución de cuestionarios, (2) trabajos monográficos, (3) resúmenes de presentaciones orales y (4) presentación de informes. A excepción de la resolución de cuestionarios que formaron parte del desarrollo de las actividades prácticas y que luego fueron retomadas y discutidas en clase, las actividades de escritura se incluían como instrumentos de acreditación del curso. En ninguno de los casos se prevén actividades que contemplen la planificación de la escritura, tutorías durante la escritura ni la posibilidad de reescribir los textos. Uno de los cursos prevé un ensayo de una actividad de escritura que es utilizada para la acreditación.

En relación con el objetivo de indagar en las ideas de los docentes con respecto a la alfabetización académica:

Tabla 1. Encuesta a los docentes de los cursos de segundo año de la FCV de la UNLP. Se presentan aquí las respuestas más representadas para cada categoría, 31 encuestas en total.

Pregunta	Respuestas	%
¿Cómo definiría Ud. a un alumno como lector autónomo? 36 respuestas efectivas	<p>*Hacen referencia al manejo de bibliografía y fuentes: -un lector autónomo es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas por sí solo</p> <p>*Hacen referencia a la capacidad de análisis, la lectura crítica y la búsqueda de conocimientos: - lee textos por sí solo, los analiza y se los apropia, y se plantea interrogantes alrededor de los nuevos conocimientos - sabe para qué y cómo leer un texto y que lee con intención de adquirir nuevos conocimientos</p> <p>* Hacen referencia a la comprensión lectora y los hábitos de lectura: - lee en forma autónoma comprende por sí solo lo que lee</p> <p>* Hacen referencia al manejo del vocabulario: - maneja el vocabulario necesario</p> <p>*No contesta (NC)</p>	<p>13,89 %</p> <p>5,56 %</p> <p>5,56 %</p> <p>36,0 %</p> <p>2,78 %</p> <p>13,89 %</p>
¿Qué saberes consideran necesarios los docentes para leer y escribir en su disciplina? 37 respuestas efectivas	<p>* Reconocen saberes propios de la disciplina: - reconocen solo saberes disciplinares - reconocen la necesidad del aprendizaje del vocabulario específico</p> <p>* No reconocen saberes propios de la disciplina: - solo son necesarios conocimientos de niveles educativos previos</p> <p>*NC</p>	<p>32,43 %</p> <p>10,81 %</p> <p>16,22 %</p> <p>8,11 %</p>
¿Cómo cree que sus alumnos leen y escriben? 59 respuestas efectivas ¿A qué atribuye esto? 40 respuestas efectivas	<p>*Leen y escriben: - leen más o menos bien -escriben mal -leen mal -mala caligrafía, ortografía y desorden para escribir</p> <p>*Se atribuye a: - dificultades con el vocabulario específico -falta de hábitos de lectura -falta de interés -uso de códigos de escritura de las redes sociales que no son los mismos que los del ámbito académico -niveles previos</p> <p>*NC</p>	<p>11,86 %</p> <p>27,12 %</p> <p>11,86 %</p> <p>20,34 %</p> <p>10 %</p> <p>15 %</p> <p>12,5 %</p> <p>10 %</p> <p>10 %</p> <p>2,5 %</p>
¿Quién cree que debería ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Por qué? 61 respuestas efectivas	<p>* Consideran que la universidad no es responsable de la alfabetización de sus estudiantes: - atribuyen la responsabilidad a niveles anteriores</p> <p>* Consideran que la universidad sí es responsable de la alfabetización de sus estudiantes: - la universidad es responsable de la alfabetización académica, atribuyéndole una función remedial ante la falla de los niveles anteriores -el docente universitario debe orientar sobre la bibliografía y sugerir cursos de escritura -cada nivel tiene parte de responsabilidad</p> <p>*NC</p>	<p>72,13 %</p> <p>8,2 %</p> <p>3,3 %</p> <p>11,5 %</p> <p>1,63 %</p>

Encuesta a los docentes

La primera pregunta fue: ¿Cómo definiría Ud. a un alumno como lector autónomo? Las respuestas obtenidas pudieron agruparse en cuatro categorías. Se presentan, a continuación, las respuestas más

representadas para cada categoría: la primera hace referencia al manejo de bibliografía y fuentes, las repuestas incluidas en esta categoría consideran que un estudiante es un lector autónomo cuando es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas

Tabla 2. Encuesta a los estudiantes de segundo año.

¿Cuáles fueron las dificultades que se te presentaron durante la lectura de los textos que utilizaste en los cursos de segundo año?	
Respuestas	%
Manifestó no haber tenido problemas	4,21 %
Dificultades mencionadas:	
- dificultades en relación con la organización de los textos	20,52 %
- problemas con la extensión de los textos	17,37 %
- dificultades con la terminología específica	12,10 %
- dificultades con la articulación entre los textos	9,43 %
- dificultades debidas a la explicitud de ciertos conceptos en los textos	7,36 %
- dificultades debidas a la divergencia entre criterios presentes en la bibliografía y los explicitados en uno de los cursos	5,26 %
- dificultades con la jerarquización de la información	2,63 %
NC	21,05 %

Tabla 3. Análisis de textos escritos por estudiantes.

Criterio	Cumple	Cumple parcialmente	No cumple
Aborda lo que se pide.	100 %	0 %	0 %
Desarrolla correctamente los conceptos.	50 %	37,5 %	12,5 %
Expresa claramente las ideas.	37,5 %	50 %	12,5 %
Relaciona las ideas entre sí.	50 %	37,5 %	12,5 %
Jerarquiza la información.	50 %	12,5 %	37,5 %
Organiza adecuadamente el texto	50 %	12,5 %	37,5 %
Demuestra consideración por el lector.	37,5 %	37,5 %	25 %

Los criterios utilizados fueron tomados y modificados de Carlino (2005a) para la evaluación de exámenes escritos.

por sí solo (13,89 %). La segunda hace referencia a la capacidad de análisis, la lectura crítica y la búsqueda de conocimientos; estas respuestas consideran que dicho estudiante lee textos por sí solo, los analiza, se los apropia y se plantea interrogantes relacionados con los nuevos conocimientos (5,56 %). En esta misma categoría otros opinan que este estudiante sabe para qué y cómo leer un texto y que lee con intención de adquirir nuevos conocimientos (5,56 %). La tercera hace referencia a la comprensión lectora y los hábitos de lectura; aquí se manifiesta que el alumno que lee en forma autónoma comprende por sí solo lo que lee (36 %). La última categoría hace referencia al manejo del vocabulario y en ella se expresa que es un estudiante que maneja el vocabulario necesario (2,78 %). Se registró un 13,89 % de no respuesta.

La segunda pregunta indaga acerca de cuáles son los saberes que los docentes consideran necesarios para leer y escribir en su disciplina. Las respuestas (tabla 1) se agruparon en dos categorías. Por un lado, las que reconocen saberes propios de la disciplina; entre ellas, las más representadas son las

que reconocen solo saberes disciplinares (32,43 %) y las que reconocen la necesidad del aprendizaje del vocabulario específico (10,81 %). Aunque menos representadas, algunas de ellas incluyen aprendizajes que tienen relación con la experiencia en la disciplina (2,70 %). Por otro lado, las que no reconocen saberes propios de la disciplina incluyen respuestas que consideran que solo son necesarios conocimientos de niveles educativos previos (16,22 %). Se registró un 8,11 % de no respuesta.

La tercera pregunta corresponde a: ¿Cómo cree que sus alumnos leen y escriben? ¿A qué atribuye esto? En relación a la primera parte de la pregunta, las respuestas más representadas fueron: leen más o menos bien (11,86 %), escriben mal (27,12 %), leen mal (11,86 %) y mala caligrafía, ortografía y desorden para escribir (20,34 %). La segunda parte motivó múltiples respuestas; de ellas las más representadas fueron: dificultades con el vocabulario específico (10 %), falta de hábitos de lectura (15 %), falta de interés (12,5 %), uso de códigos de escritura de las redes sociales que no son los mismos que los del ámbito académi-

co (10 %) y los niveles previos (10 %). Una de las respuestas considera el conflicto entre estudiantes reales y esperados por la institución: "(...) encuentro abrupto con la educación universitaria que les requiere ser independientes y autónomos (...)". Se registró un 2,5 % de no respuesta.

La última pregunta que busca sondear sobre la atribución de la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura obtuvo respuestas (tabla 1) que consideran que la universidad no es responsable de la alfabetización de sus estudiantes y otras que consideran que la universidad sí lo es. Para la primera categoría las más representadas fueron aquellas que atribuyen la responsabilidad a niveles anteriores (72,13 %). En relación con la segunda categoría aparecen respuestas que consideran que la universidad es responsable de la alfabetización académica, atribuyéndole una función remedial ante la falla de los niveles anteriores (8,2 %), que el docente universitario debe orientar sobre la bibliografía y sugerir cursos de escritura (3,3 %) y que cada nivel tiene parte de responsabilidad (11,5 %). Un docente, además, reconoce que la alfabetización es un proceso continuo. Se registró un 1,63 % de no respuesta.

En relación con el objetivo de indagar sobre las dificultades que los estudiantes de segundo año enfrentan al leer y escribir textos académicos:

Encuesta a los estudiantes

De las 132 encuestas recuperadas, ante la pregunta: ¿Cuáles fueron las dificultades que se te presentaron durante la lectura de los textos que utilizaste en los cursos de segundo año?, se obtuvieron 190 respuestas (tabla 2). De ellas, el 21,05 % no respondió a la consigna, 4,21 % manifestó no haber tenido problemas y el resto mencionó una diversidad de ellos. Con respecto a las dificultades mencionadas, un 20,52 % de las respuestas correspondió a dificultades en relación a la organización de los textos, un 17,37 % a problemas con la extensión de los textos y un 12,10 % a dificultades con la terminología específica. Un bajo porcentaje vinculó las dificultades con la articulación entre los textos (9,43 %), la falta de explicitación de ciertos conceptos en los textos (7,36 %), la divergencia entre criterios presentes en la bibliografía y los explicitados en uno de los cursos (5,26 %) y la jerarquización de la información (2,63 %). De los estudiantes que expresaron alguna dificultad, 4 explicaron de qué manera resolvieron el problema y 19 no pudieron identificar a qué se debía esta.

Análisis de textos escritos por los estudiantes

Como se muestra en la tabla 3, todos los estudiantes cumplieron con la consigna. Sin embargo,

solo el 50 % de ellos logró desarrollar correctamente los conceptos. Solo el 37,5 % expresó claramente sus ideas mientras que el 50 % lo hizo parcialmente. Solo el 50 % logró relacionar las ideas, jerarquizar la información y organizar el texto. El 25 % no mostró consideración por el lector.

Discusión y conclusiones

Si bien hay cursos que incluyen actividades de lectura y escritura en su *currículum* formal o en su *currículum* práctico, existen diferencias entre lo planificado, lo realizado y lo expresado en el formulario para la evaluación de las actividades curriculares. Esto podría deberse, en parte, a que no existe en el formulario para la planificación una sección destinada a la descripción de estrategias metodológicas. En cambio, esta sección sí está presente en el formulario para la evaluación de las actividades curriculares.

Algunos cursos han empezado a trabajar en relación a la lectura y construcción de textos como parte de sus estrategias pedagógicas, con mayor o menor acompañamiento del plantel docente. El rol del docente como guía se evidencia mayormente en las actividades desarrolladas en el aula. Aquellas que forman parte de la acreditación, que son la mayoría de las actividades de escritura, son entendidas como definitivas, sin posibilidad de revisión o reescritura guiada por los docentes. Esto último concuerda con el supuesto que entiende a la escritura como actividad instantánea y definitiva, que se evalúa, pero no se enseña, ya que considera a los estudiantes universitarios como individuos autónomos que no requieren de ayudas pedagógicas para la escritura (Carlino 2005b).

El hecho que se incluyan en las actividades áulicas actividades de lectura o escritura demuestra el reconocimiento implícito del potencial epistémico de estas, como mencionan numerosos autores, entre ellos Carlino (2005a), Gutiérrez Valencia y Montes de Oca García (2003), Escorcía (2011) y Solé (2012). Esta búsqueda por facilitar el aprendizaje de las reglas del trabajo intelectual mejoraría, a su vez, una relación con el conocimiento que permita superar la etapa de extrañamiento (Ortega 1997; Casco 2007). Además, la intención de intervenir revela, en parte, la desnaturalización del extrañamiento ante el conocimiento, por parte de los docentes, que suele darse en el ámbito académico (Britos y Schneider 2005).

Las encuestas a los docentes revelan que los mismos consideran, predominantemente, que la universidad no es responsable de la alfabetización de sus estudiantes ya que consideran a la lectura y escritura habilidades básicas, generales y transferibles a cualquier contexto que debieron ser aprendidas en niveles anteriores, esperando que un estudiante se comporte como lector y escritor autónomo al mo-

mento del ingreso universitario. Sin embargo, hemos observado que también surge el reconocimiento de algunos aprendizajes necesarios para leer y escribir en las disciplinas y la responsabilidad de los docentes de cada disciplina en su enseñanza. Los docentes de los cursos incluidos se encuentran en una etapa de transición entre las dos concepciones mencionadas por Carlino (2005b), una de las cuales justifica el desentenderse de la enseñanza de la lectura y la escritura mientras que la otra reconoce la necesidad de enseñar a leer y escribir en cada disciplina. Los docentes expresan que existen conocimientos relacionados con las disciplinas, no solo conceptuales, sino también discursivos, que los estudiantes deberían adquirir para trabajar con los textos en la universidad. Esto permite abrir la puerta al debate sobre la necesidad de enseñar a leer y escribir en la universidad para generar, en un futuro, estrategias de intervención con ese objetivo.

Los estudiantes expresaron múltiples dificultades con la lectura de los textos universitarios. El análisis de los textos escritos por los estudiantes mostró que, si bien gran parte de ellos cumplió con los criterios considerados, la existencia de estudiantes que los cumplieron parcialmente o no lo hicieron demuestra que aún hay aprendizajes pendientes en relación con la escritura de textos académicos. Las encuestas a los estudiantes y el análisis de sus escritos revelaron que, en efecto, éstos enfrentan dificultades con la lectura y escritura de textos académicos que justifican intervenir al respecto.

El conocimiento de la situación actual permitirá diseñar proyectos de intervención para facilitar la incorporación de los estudiantes a la cultura académica, lo que no solo facilitaría la inclusión de los estudiantes, sino que, además, contribuiría a mejorar la calidad de la formación al emplear el potencial epistémico de la lectura y la escritura.

Agradecimientos

Al Prof. Dr. Eduardo J. Gimeno y al Prof. Dr. Enrique L. Portiansky por apoyarnos en nuestro crecimiento. A la Prof. Mg. Guillermina Piatti, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, por el invaluable aporte de sus conocimientos. A todos los docentes de los cursos de segundo año de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP que participaron desinteresadamente y permitieron el desarrollo del proyecto.

Financiado a través de la Fundación Facultad de Ciencias Veterinarias, por intermedio de la Secretaría de Asuntos Académicos y la Secretaría de Ciencia y Técnica. Tipo de subsidio: Acreditación de Proyectos de Investigación sobre Educación en las Ciencias Veterinarias (PIE). Resolución 540/13.

Conflicto de intereses

Todos los autores declaran que no existen conflicto de intereses, incluyendo las relaciones financieras, personales o de otro tipo con otras personas u organizaciones que pudieran influir de manera inapropiada en el trabajo.

Bibliografía

Britos M., Schneider M. El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas en la universidad. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. 2005;1:1-16.

Carlino P. 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. Reunión Internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, 2004.

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

Carlino P. Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. ISBN 987-22622-0-9, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 2005b.

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

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

Escorcia D. Aportes de la metacognición al rendimiento en la escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación, OIE. 2011;56(3): 1-14. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3999Escorcia.pdf>

Gutiérrez Valencia A y Montes de Oca García R. La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). Revista Iberoamericana de Educación, OIE. 2003;29:1-11. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Ortega F. Los desertores del futuro. Parte II. Docencia y evasión del conocimiento. V Congreso de Antropología Social. La Plata, 1997. Disponible en <http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/laplata/LP2/16.htm>

Santelices Iglesias O, Piatti G, Barbeito C. Construyendo la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de Patología General. Abriendo puertas a la cultura académica. Tesis para la obtención del título de Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata, presentada en diciembre, 2012 (aprobada en abril de 2013).

Santos Guerra M. Estrategias para la evaluación interna de centros educativos. En: Santos Guerra M, 1995. La evalua-

ción: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga; Aljibe, pp. 139-63.

Solé I. Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, OIE. 2012;59: 43-61. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>

Villanueva E. Acercamiento a la comunicación como cultura académica y a sus proposiciones teóricas generales. UNirevista, 2006;1(3): 1-11. Disponible en <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/101/92>