**Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas**

**Facultad de Ciencias Veterinarias- Universidad de Buenos Aires**

# Tesina:

# La Alfabetización Académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la U.B.A.:

# ¿Qué hacemos y qué nos falta?

Daniela C. Brea

(cvargos@yahoo.com.ar)

Tutor: Marcelo P. Killian

2014

Tesina:

**La Alfabetización Académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA: ¿Qué hacemos y qué nos falta?**

Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas. F. C. V. – U. B. A. Daniela C. Brea - Tutor: Marcelo P. Killian -2014

---

**Índice**


**1. Introducción…… 3**
**2. Objetivos…… 4**
**3. Marco teórico…… 5**
**4. Desarrollo…… 12**
**4.1. Metodología**
**4.1.1. Diseño de investigación…… 13**
**4.1.2. Instrumentos para la recolección de datos….. 15**
**4.1.3. Técnicas para el análisis de datos……. 15**
**4.2. Resultado de las encuestas…… 15**
**a) Lectura…… 18**
**b) Escritura…… 20**
**c) Oralidad…… 22**
**d) Preguntas de opinión …… 25**
**e) Pregunta con respecto recurso al departamento de Orientación al Estudiante…..……. 27**
**f) Preguntas de respuesta abierta……... 27**
**g) Comentarios generales……. 31**
**4.3. Entrevista a la encargada del Departamento de Orientación al Estudiante: Psicopedagoga Cristina Vicente……. 34**
**4.4. Entrevista al actual coordinador del Sistema de Orientación y Tutorías Académicas, Dr Alberto Gatti..…….. 35**
**5. Conclusiones…… 38**
**6. Bibliografía…… 45**
**7. Palabras clave…….. 47**
**Anexo 1…….. 48**
**Anexo 2…….. 59**
**Anexo 3…….. 60**

## 1. Introducción

En el ámbito universitario, y particularmente en nuestra facultad, es cotidiano escuchar a los docentes comentar al bajo nivel de lectura que presentan los estudiantes, lo deficiente de sus producciones escritas, así como sus dificultades para incorporar el vocabulario científico. Por su parte, los alumnos se manifiestan muchas veces sorprendidos y desorientados frente a la bibliografía, tanto por su extensión como por su grado de dificultad, y también frente al nivel de rendimiento exigido en la integración de conceptos a partir del material de lectura, la redacción de textos y el uso de terminología y modos específicos de expresión. Muchas veces esta situación determina altos índices de fracaso en las primeras asignaturas de la carrera y, posiblemente, tenga alguna incidencia en las altas tasas de abandono que se observan en los primeros años (Gatti – Carriedo – Gutiérrez, 2012).

Hacia el final del siglo XX se empezó a desarrollar, en el ámbito de la pedagogía universitaria de habla inglesa, un concepto nuevo que fue adoptando diferentes nombres: Escribir En las Disciplinas (Writing In the Disciplines), Escribir a través del Curriculum (Writing Across the Curriculum) y Alfabetización Académica (Academic Literacy). Esta última denominación es algo más abarcativa porque incluye aquellas competencias discursivas que tienen que ver, ya no sólo con la escritura, sino también con la comprensión lectora y la expresión oral. Según este paradigma pedagógico, la habilidad de leer y escribir (“alfabetización”) y de expresarse oralmente dentro de una disciplina requiere aprendizajes específicos, del mismo modo que los contenidos conceptuales propios de la misma. La alfabetización se convierte entonces, de una habilidad elemental aprendida en los niveles iniciales de la educación, según la consideraba la concepción tradicional, en una competencia de desarrollo continuo a lo largo del perfeccionamiento académico de cada persona (Russell, 1990). Pasando a considerarse como un proceso extenso que cada individuo desarrolla en interacción con diferentes contextos y, por lo tanto, todas las instancias formativas tienen responsabilidad en su adquisición. Por supuesto, en base a esto, la Universidad no es ajena al compromiso de alfabetizar a sus alumnos, particularmente en aquellas competencias discursivas que se requieren para convertirse en miembro activo de una comunidad académica y disciplinar.

En nuestra facultad, como en muchos ámbitos de formación científica y técnica, tradicionalmente se ha puesto el énfasis en la enseñanza de los contenidos conceptuales y en la actualización de los mismos. Muchas veces incorporando información sobre avances tecnológicos, no siempre disponibles en nuestro país o en nuestro campo de ejercicio profesional. El crecimiento exponencial de este tipo de

conocimiento, junto con las limitaciones de tiempo y de personal, han hecho que las innovaciones en el área de la pedagogía hayan quedado algo relegadas en comparación con el crecimiento de los contenidos declarativos de las diferentes asignaturas. Si bien es siempre creciente el número de docentes interesados en incorporar metodologías nuevas y potencialmente más efectivas para la enseñanza de sus respectivas disciplinas, muchas áreas mantienen estructuras de larga tradición para impartir sus contenidos. Esto es especialmente cierto si tomamos en cuenta, además de la actividad en el aula, la estructura de los programas de las distintas materias y la del currículum global de la carrera.

En base a esta problemática, el presente trabajo se propuso realizar un relevamiento de las actividades de aprendizaje, relacionadas a la Alfabetización Académica, que implementan los docentes de los primeros tres años del módulo común de la carrera de Ciencias Veterinarias, en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Construir un estado de situación respecto de los avances en esta temática y proponer mejoras para intensificar la aplicación de este modelo epistemológico.

**2. Objetivos:**

1. Relevar los diferentes tipos de actividades que los docentes realizan para propiciar la alfabetización académica, en los primeros tres años del módulo común de la carrera de Ciencias Veterinarias, en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.
2. Conocer su opinión con respecto a la implementación de este enfoque de la enseñanza, su utilidad, plausibilidad y futuro.
3. Determinar el grado de inclusión de estas actividades en el curriculum institucionalizado de la carrera.
4. Establecer un estado de situación acerca de la facilitación que propician los docentes de la alfabetización académica de los alumnos de los primeros tres años de la carrera de Ciencias Veterinarias.
5. Proponer estrategias para la incorporación de este enfoque pedagógico, en las asignaturas de Ciencias Veterinarias, con el fin de facilitar la incorporación de los alumnos a la comunidad científica, y mejorar las habilidades discursivas que adquieren nuestros futuros profesionales.

## 3. Marco teórico

La Alfabetización Académica es una corriente surgida en las últimas décadas del siglo XX, en un entorno de habla inglesa (Estados Unidos, Canadá, Australia). Propone la existencia de un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, que los alumnos deben incorporar a través de la producción y análisis de textos, y de la incorporación de la oralidad disciplinar, como actividades necesarias para el aprendizaje universitario. Se trata del proceso por el cual se llega a formar parte de una comunidad científica y/o profesional, apropiándose de las formas de razonamiento que conllevan los usos del lenguaje propio de la actividad; e incorporando una cultura específica en torno de lo escrito. (Carlino, 2005a, 2002b).

En este sentido, las habilidades discursivas del docente son tan relevantes como su experticia en la materia en cuestión, dado que sólo quien pertenece a una comunidad disciplinar puede introducir eficazmente al aprendiz a los usos y utilidades del lenguaje específico. Esta corriente no participa de la idea tradicional, y popularmente aceptada, de que la alfabetización es incumbencia exclusiva de la formación básica, ni de que la intervención posterior debe ser exclusivamente "remedial" (o compensatoria) y a cargo de especialistas en lenguaje o escritura. Propone, por el contrario, que quienes más capacitados están para guiar en la incorporación del lenguaje de una materia, son precisamente los expertos en la misma; es decir, quienes han aprendido a desenvolverse en un ámbito disciplinar, con sus particulares prácticas discursivas y de pensamiento, a través de sus años de formación. Este concepto se inscribe en la teoría bajo el título: "indistinguibilidad entre metodología y contenido" (Carlino, 2005a). Dicho más llanamente, las prácticas de lectura, escritura y oralidad de una materia pasan a sumarse a los "contenidos" a enseñar. Porque, bajo este paradigma, no es posible estar alfabetizado en general, para luego actualizar el conocimiento en cada campo conceptual, sino que se requiere formación específica en cada área del conocimiento, para desempeñarse funcionalmente como sujeto alfabetizado. En este sentido, la alfabetización no puede considerarse nunca un proceso acabado. Es más bien un camino (o continuum) de enriquecimiento potencialmente inagotable. Donde la formación superior participa en pos de dos objetivos primordiales: enseñar a participar en los géneros textuales propios de un campo del saber y enseñar las practicas de lectura y escritura adecuadas para apropiarse del conocimiento producido por los especialistas en dicho campo (Carlino, 2013).

Así como la mayoría de nuestros procesos mentales complejos están cimentados en el lenguaje (Salgado, 2014), aprender a leer, escribir y hablar dentro de una disciplina es la base para aprender a pensar utilizando los fundamentos lógicos de la misma y a comprender sus mecanismos de razonamiento intrínsecos. Habilidades de pensamiento que consideramos básicas en el ambiente académico, como: el razonamiento sobre situaciones abstractas, la clasificación de elementos en categorías, la elaboración de definiciones o la extracción de conclusiones a partir de premisas enunciadas; se desarrollan en las personas a partir de la adquisición de la lengua escrita (Luria, 1976). Es necesario facilitar la incorporación de ideas, sistemas de pensamiento, habilidades, actitudes; para que el estudiante construya una nueva concepción de la realidad, a partir de las representaciones mentales que sea capaz de elaborar, construyendo significados en el marco de cada nuevo campo conceptual (García Madruga, 2006).

Con respecto al conocimiento científico, el acceso a los conceptos es indisoluble del acceso a una discursividad que propone una explicación de la realidad que es distinta de la cotidiana. El discurso científico supone conjuntos de proposiciones a partir de los que se crean modelos de fenómenos empíricos, para explicarlos, configurando teorías que, a su vez, se inscribirán en cierta representación general del universo, es decir el paradigma científico imperante en cada época. Esta cosmovisión es compartida por toda la comunidad de hablantes dentro de una Ciencia. Al conocimiento científico se accede a través del lenguaje, el "objeto" del conocimiento es objetivo e impersonal y solo es aprehensible a través del discurso. Esa es la llave para entrar al mundo conceptual de las Ciencias, donde se utiliza un léxico muy preciso, constituido a partir de multiplicidad de voces que aportaron sus hallazgos a través de los años y donde cada término lleva tras sí una historia conceptual. Se requiere entonces que el alumno desarrolle, a partir de sus representaciones mentales, su propio "discurso científico" como manifestación de su forma de comprender y explicar fenómenos de la realidad, a través de su compromiso con una construcción lingüística compartida por hablantes de determinada comunidad cultural (Desinano, 2009). Es imposible debatir críticamente, participar de ese diálogo, si no se precisa exactamente de qué se está hablando, es decir, si no se utiliza el vocabulario y las expresiones propias de cada descripción y argumentación, asegurándose de este modo que la información es igualmente accesible a todos los integrantes de cada campo de las Ciencias. Convertirse en integrante, requiere asimilar prácticas y discursos de ese ámbito y hacerlos propios, así como sus sistemas de normas y valores, a la vez que se los transforma a la luz de los conocimientos apropiados previamente. En este contexto de interacción social,

compartiendo acciones y discursos situados en cierta temática es como el aprendiz va construyendo su identidad en relación con el conocimiento (Wells, 2007).

Este tipo de enfoque, en que el aprendiz debe incorporar los usos del lenguaje propios de la nueva disciplina, involucra necesariamente metodologías activas de enseñanza y aprendizaje, donde el estudiante no sea meramente un receptor de información que escucha y toma apuntes. Porque quien practica la decodificación y la construcción de conceptos, al relacionarlos, analizar ideas, jerarquizarlas, es quien desarrolla el mayor esfuerzo cognitivo para incorporar el conocimiento. Lo cual viene siendo prerrogativa del docente, toda vez que la actividad en el aula comprenda principalmente exposiciones teóricas, que le ha tocado elaborar para presentarlas**.** (Biggs, 1999). La aplicación de distintas actividades de aprendizaje a los mismos temas: clases teóricas, lecturas, resolución de ejercicios, cuestionarios, producción de textos, exposiciones, etc.; permite reelaborarlos y transformar el conocimiento, al exigir que se ejerciten distintas operaciones mentales sobre los mismos conceptos (Zabalza, 2007).

Según esta concepción, se podría pensar que las asignaturas universitarias, tal como están planteadas, aportan suficientes oportunidades de ejercitación al proponer una amplia bibliografía para cubrir los contenidos listados en los programas de las asignaturas y, generalmente, cuestionarios y guías de actividades para su resolución domiciliaria. Sin embargo, no es suficiente con asignarle tareas al alumno, para que las resuelva de modo independiente. Se requiere, además, la guía y la contención del docente. No basta con pedir que el alumno realice un resumen de la bibliografía o redacte un informe o un texto académico, sino que debe contar con la devolución del experto y la posibilidad de reelaborarlo (Bailey-Vardi, 1999), dado que “la escritura es una herramienta que sirve para pensar, siempre y cuando se posibilite la revisión y reelaboración de lo ya escrito” (Carlino, 2005b).

Esta guía para que el docente ejerza una tutoría sobre la comprensión de textos y la producción de los alumnos debe estar orientada al desarrollo de conciencia metacognitiva, porque simplemente diciéndole a los alumnos que deben leer más críticamente o escribir de modo más claro, no se facilita la concientización de las actividades mentales involucradas en estos procesos (Wells, 1990).

En esta interacción con el docente/experto, con su crítica, consejo y acompañamiento, es donde el alumno/aprendiz puede desarrollar aquellas habilidades en ciernes que aún no es capaz de desplegar solo. En este sentido resulta aplicable el concepto de “zona de desarrollo próximo”, introducido por el médico y psicólogo ruso Lev Vygotski, en el ámbito de la pedagogía infantil. Él consideraba al lenguaje como una

herramienta fundamental para el desarrollo de la inteligencia, creó el enfoque sociocultural de la Psicología, que plantea que el desarrollo personal es una construcción cultural, que se realiza a través de la interacción con otras personas y de la realización de actividades compartidas en un determinado ámbito social. En este marco, definió la *zona de desarrollo próximo* como la distancia existente entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno, determinado por su capacidad de resolver independientemente un problema, y su nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto (*experto*) o en colaboración con otro compañero más experimentado (Vigotsky, 1934). El proceso de adquisición de la alfabetización y de la capacidad de interacción con el texto (*pensamiento alfabetizado*) es el ejemplo paradigmático del aprendizaje en la *zona de desarrollo próximo* (Wells, 1990). Donde la retroalimentación que producen los aportes constructivos del docente permite perfeccionar la comprensión de las lecturas, los modos de expresión y, en última instancia, la cosmovisión científica.

Las estrategias que incorporan las Universidades angloparlantes que adhieren al modelo epistemológico de la Alfabetización Académica son variadas. Comprenden: cursos específicos de escritura académica incluidos en la estructura curricular de las carreras; Centros o Departamentos específicos que ofrecen tutorías de escritura a miembros de la comunidad universitaria (alumnos y docentes); materias que integran la lectura y la escritura como contenidos curriculares, no divorciados de los contenidos disciplinares; programas de evaluación de las producciones escritas por pares académicos. Muchas veces estas universidades cuentan con sistemas de promoción institucional de sus actividades enmarcadas en la Alfabetización Académica: programas de capacitación docente, servicios de tutoría y orientación para docentes, estímulos a las cátedras que integran la lectura y la escritura a sus contenidos (subsidios a la innovación pedagógica, incrementos de personal, mayor peso curricular de los antecedentes docentes); inclusión de la temática en los Estatutos Universitarios, organización sistemática de foros y publicaciones sobre el tema. (Carlino, 2005b, 2007, 2005c, 2002a)

En nuestro país, la Alfabetización Académica es una corriente que suscita un interés creciente, particularmente en las universidades que dictan carreras con orientación a las Ciencias Sociales y Humanísticas. La implementación de programas de inclusión de la lectura y la escritura académicas se encuentra, no obstante, en sus inicios; y no cuenta aún con todo el apoyo institucional necesario para su desarrollo y generalización. Las actividades que se vienen poniendo en marcha comprenden: talleres de escritura para ingresantes, sistemas de tutorías

extrínsecos a las carreras, material bibliográfico destinado a los docentes y acciones dispersas emprendidas gracias al compromiso personal de algunos docentes (Carlino, 2005c, 2002a). Sin embargo, en algunos ámbitos formativos, la discusión se ha desplazado de la incumbencia de la Universidad en la enseñanza de la lectura y la escritura (que ya se acepta) a aspectos más finos, como en qué debe consistir la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación superior. (Carlino, 2013)

Particularmente en la última década, se ha incrementado el número de talleres y cursos de redacción y comprensión de textos, impartidos por especialistas en lenguaje, al inicio de las carreras universitarias. Se generaron así espacios institucionalizados para que la Educación Superior se ocupe efectivamente de aspectos discursivos y metacognitivos que es necesario enseñar y se explicite la transmisión de contenidos que de otro modo se daban por sentados o se asumía que se incorporaban espontáneamente durante la formación superior (Carlino, 2013). Si bien estas iniciativas hacen visible la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura en esta instancia educativa, no están exentas de riesgos, principalmente porque focalizan en las deficiencias y dificultades de los alumnos y no activan la reflexión sobre las prácticas docentes en el resto de las asignaturas. Esto se justifica porque la inclusión de un espacio nuevo es más sencilla y económica que la reformulación curricular y la inversión en la formación de todo un cuerpo docente, considerando además que se requiere un profundo cambio de concepciones epistemológicas para implantar una propuesta de enseñanza contextualizada de las prácticas discursivas.

La insistencia en la responsabilidad de la Universidad en la enseñanza de la lectura y la escritura no implica desconocer los problemas existentes en los niveles educativos previos. La situación de deficiencias en la alfabetización de los estudiantes que egresan del nivel medio no es nueva en nuestro país (Jaim Etcheverry, 1999), y por supuesto conspira contra la calidad académica de la Universidad. La realidad es que el promedio de los alumnos que ingresan a la formación superior presentan serias carencias de formación en prácticas básicas de lenguaje. Considérese como ejemplo el siguiente fragmento, en el marco de una revisión histórica sobre los métodos de alfabetización inicial que realiza Berta Braslavsky:

"En la década del cincuenta, William Grey (1957) intentó una primera clasificación de los niveles de alfabetización, diferenciando entre las normas mínimas de instrucción y la alfabetización funcional. Las normas mínimas comprendían técnicas rudimentarias para leer un pasaje fácil y firmar con el propio nombre. La alfabetización funcional alcanzaba a quien fuera capaz de leer y escribir un párrafo en su lengua vernácula, escribir una carta con todos los requisitos formales y cumplir con sus deberes como ciudadano. Para lograrla se necesitarían tres años de educación formal. (…) El *nivel funcional*, ahora, es

el que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y periódicos barriales. El nivel de *lectura avanzada* se refiere a la capacidad de leer textos escritos de manera abstracta, con pensamiento crítico y manejo de recursos para resolver problemas procesando información compleja.

La lectura avanzada se vincula con nuevos conceptos sobre la comprensión que superan la meta de la comprensión pasiva ya perseguida por los pedagogos más esclarecidos de fines del siglo XIX. Se trata del concepto muy evolucionado de la *comprensión activa*, en la que intervienen el autor, el lector, el texto y el contexto. Para alcanzar el nivel de lectura avanzada se requerirían once o doce años de escolarización.

Recientes investigaciones realizadas en todo el mundo, incluida Argentina, demuestran grandes falencias en la comprensión de la lectura en todos los niveles del sistema formal de educación." (Braslavsky, 2005)

Los alumnos que ingresan a la Universidad Argentina actualmente han cumplimentado 12 años de escolarización formal, al menos: 9 años obligatorios, más los tres necesarios para completar la educación media, bajo la vigencia de la Ley Federal de Educación Nº 24.195/1993. En pocos años, la universidad estará recibiendo alumnos con 13 años cumplidos de escolarización obligatoria, según la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/2006. Se observa sin embargo que el promedio está lejos aún de lo que el texto define como nivel de lectura avanzada o comprensión activa. Esto determina la necesidad de una intervención compensatoria, además de implementar la enseñanza de prácticas discursivas de grado universitario.

Este es un problema que parece agravarse año con año y cuyo análisis excede los alcances del presente trabajo, dado que involucra la revisión global del funcionamiento del sistema educativo, incluyendo la articulación entre niveles. A esta problemática de ninguna manera es ajena la Universidad, no sólo por las consecuencias que sufre, sino por su papel social en la producción de conocimiento, en la evaluación de problemáticas actuales y su inmejorable posición para ser el principal productor de docentes formadores de las nuevas generaciones.

Una sistematización más completa de los niveles de alfabetización es la que formuló Wells (1978) considerando cuatro niveles:

1) El ejecutivo: focalizado en el aprendizaje de la codificación del lenguaje oral.
2) El funcional: que involucra los usos comunicativos del lenguaje.
3) El instrumental o informativo: con el énfasis puesto en la lectura como medio de acceso al conocimiento.
4) El epistémico: que se refiere a los cambios que la lectura y la escritura determinan en los sistemas de pensamiento de los individuos.

Como este sistema propone niveles progresivos, y sucesivamente inclusivos, de

alfabetización, resulta especialmente útil para diseñar esquemas de enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito universitario, partiendo de las competencias que efectivamente traen los alumnos. De este modo se posibilita integrar la resolución de falencias previas en la alfabetización básica con la apropiación de prácticas discursivas contextualizadas dentro del saber profesional. Con este esquema es factible diseñar intervenciones *propedéuticas,* situadas en las materias, en lugar de las extendidas medidas meramente compensatorias, como son los talleres o cursos especializados en lectura y escritura de textos ajenos a las disciplinas (Gatti, 2008). La expresión "intervención propedéutica" se utiliza aquí en el sentido de proporcionar acompañamiento pedagógico en el desarrollo de habilidades discursivas, en el contexto de las distintas materias, y no en el sentido etimológico de aprestamiento educativo que implica el término *propedéutica*. Este acompañamiento requiere necesariamente que los alumnos trabajen activamente sobre los contenidos, en diálogo con el docente, para poder incorporar los conocimientos y los razonamientos específicos de cada asignatura reelaborándolos a la luz de sus saberes previos y de sus propios modos de expresión en desarrollo.

## 4. Desarrollo

En base a todas estas consideraciones, el presente trabajo se propuso realizar un relevamiento de las actividades de aprendizaje relacionadas a la Alfabetización Académica, que implementan los docentes de los primeros tres años del módulo común de la carrera de Ciencias Veterinarias, en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.

Dicha carrera consta actualmente, según Resolución (CS) 7309/09, de tres ciclos: el *Ciclo Básico Común*, que incluye seis materias; el *Módulo Común*, con cuarenta y tres materias (pensado para ser desarrollado en al menos 5 años) más dos *Actividades de Orientación*; y el *Ciclo Superior Obligatorio*, con cuatro orientaciones alternativas, según el área de interés del alumno (Salud Animal en grandes especies; Salud Animal en pequeñas especies; Producción Animal; Medicina Preventiva y Salud Pública). Además existe un Sistema de *Prácticas Profesionales Supervisadas*. Este estudio se focalizará en los primeros tres años del citado Módulo Común de la carrera, que consta de 19 asignaturas (dictadas por 17 áreas curriculares), donde los alumnos ya han superado el Ciclo Básico Común y empiezan a formar parte de la comunidad de cursantes de la carrera.

Contamos como antecedente con el trabajo de Rodríguez y Cética (2009), docentes de nuestra facultad que analizaron los programas de todas las materias del módulo común de la carrera de Ciencias Veterinarias, buscando objetivos, contenidos y/o actividades relacionados a la Alfabetización Académica; y entrevistaron docentes a cargo de las Áreas para conocer su opinión con respecto a las dificultades que presentan los alumnos, la utilidad de implementar el concepto de Alfabetización Académica y su actitud al respecto.

En una línea de continuidad, este trabajo se propuso explorar cuáles son las actividades que efectivamente se realizan en este sentido en nuestra carrera, focalizando en los tres años iniciales del módulo común de la misma. Para lo cual se encuestó un docente de cada Área consignada, prefiriéndose en lo posible aquellos que realizan su labor en contacto con alumnos la mayor parte del tiempo que destinan a tareas docentes. Se construyó así un cuadro de situación que tiene en cuenta la labor de los docentes, su opinión con respecto a la problemática que incumbe al modelo epistemológico de la Alfabetización Académica, la figuración institucional de esta labor y las perspectivas de mejora de todo el sistema, en cuanto a la implementación de las herramientas pedagógicas relacionadas a este modelo.

Durante el desarrollo de las encuestas se presentaron algunas dificultades, debidas principalmente a que el modelo epistemológico de la Alfabetización Académica era desconocido, o comprendido sólo superficialmente, por la mayoría de los docentes consultados; quizás debido a la carencia de una formación docente continua y fácilmente accesible, más allá de la Especialización en Docencia Universitaria. Esta situación obligó repetidas veces a aclarar conceptos teóricos para poder obtener respuestas pertinentes en la encuesta. También generó que en la mayoría de los casos se presentara la confusión entre Alfabetización Académica y Alfabetización Básica, junto con la manifestación de incomodidad por parte de los docentes, quienes denunciaban la recepción en la Universidad de alumnos con déficits de alfabetización básica, que los colocan por debajo de un nivel de funcionalidad en el ámbito académico y, como contraparte, su propia imposibilidad de suplir estas carencias de la formación previa, dadas las limitaciones de medios y tiempos curriculares.

## 4.1. Metodología

### 4.1.1. Diseño de investigación:

Para le exploración inicial de las actividades relacionadas a la Alfabetización Académica que se implementan efectivamente en las asignaturas que son motivo de estudio, se eligió realizar una encuesta (Anexo 1) a un docente de cada una de la Áreas encargadas de las mismas . En el mismo instrumento se incluyeron preguntas que investigaban la metodología pedagógica del ejercicio docente y otras netamente de opinión, contemplando la limitación derivada de que la opinión personal del encuestado, y su actitud hacia este modelo pedagógico, influiría igualmente en todas las respuestas. Se prefirió, cuando fue posible, encuestar docentes que realizaran su actividad en el aula de trabajos prácticos, en contacto directo con los alumnos cursantes.

La encuesta utilizada constaba de 34 preguntas de tipo semiestructurado, y 6 preguntas finales de respuesta abierta. Este instrumento se aplicó en el marco de una entrevista con el encuestado, a fin de tomar nota de sus comentarios y de las opiniones vertidas, con motivo de las preguntas de respuesta abiertas. Se encuestaron 17 docentes, durante el segundo cuatrimestre de 2013 y el primero de 2014. Con reserva de las identidades, se listan los cargos y dedicaciones de los encuestados.

| **Área** | **Código** | **Año de carrera** | **Docente** |
|---|---|---|---|
| Anatomía | 201<br>206 | Primero | Ayudante de primera - Semiexclusiva |
| Física Biológica | 202 | Primero | Ayudante de primera - Semiexclusiva |
| Química Orgánica de Biomoléculas | 203 | Primero | Jefe de T. P. – Exclusiva |
| Química Biológica | 204 | Segundo | Ayudante de primera -Exclusiva |
| Histología y Embriología | 205 | Segundo | Jefe de T. P. – Simple |
| Fisiología Animal y Bioquímica Fisiológica | 207 | Segundo | Jefe de T. P. – Simple |
| Microbiología | 301 | Tercero | Jefe de T. P. – Exclusiva |
| Farmacología y Bases de la T. | 302 | Tercero | Jefe de T. P. – Exclusiva |
| Inmunología | 303 | Tercero | Jefe de T. P. – Exclusiva |
| Bases Agrícolas para la Producción Animal | 401 | Segundo | Jefe de T. P. – Exclusiva |
| Principios de Nutrición y Alimentación | 402 | Tercero | Profesor Asociado – Exclusiva |
| Genética Básica | 403 | Tercero | Ayudante de primera -Exclusiva |
| Economía | 405 | Tercero | Ayudante de primera - Semiexclusiva |
| Medicina I | 503 | Tercero | Jefe de T. P. – Semiexclusiva |
| Parasitología | 602 | Segundo | Profesor Adjunto – Exclusiva |
| Bioestadística | 603<br>604 | Primero | Jefe de T. P. – Simple |
| Sociología | 814 | Hasta Segundo | Profesor Adjunto - Semiexclusiva |

Dos de las áreas listadas dictan más de una materia, dentro del período de la carrera en estudio. Los programas de todas las materias que se dictan en dicho período fueron leídos, previamente a las encuestas, buscando referencias a actividades de enseñanza que pudieran considerarse dentro del paradigma de la Alfabetización Académica.

### 4.1.2. Instrumentos para la recolección de datos:

1) Encuestas a docentes (ver Anexo 1).
2) Entrevista al Dr Alberto Gatti, psicopedagogo, miembro del equipo de gestión del Sistema de Orientación y Tutorías Académicas, dependiente de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la U.B.A. (ver Anexo 2).

### 4.1.3. Técnicas para el análisis de datos:

Los datos que se consideraron más informativos, aportados por las encuestas realizadas a los docentes, se representan según diagramas de porcentajes, a fin de construir un cuadro de situación que tenga en cuenta las actividades que se realizan y las actitudes de los docentes encuestados con respecto a la perspectiva pedagógica de la Alfabetización Académica.

Las entrevistas se resumen, sintetizando los conceptos más relevantes volcados por los entrevistados.

## 4.2. Resultado de las encuestas

Todos los docentes encuestados tuvieron una excelente predisposición a completar las encuestas. Durante el desarrollo de las mismas, resultó evidente que todas estas personas tenían opiniones que deseaban expresar y habían elaborado reflexiones sobre problemáticas que consideraban centrales a su desempeño docente. Muchas de ellas habían ideado modalidades de cursada alternativas a la que preponderaba en el dictado de su asignatura y tenían intenciones de ponerlas a prueba. La mayoría manifestó interés en comunicar sus ideas y en participar de debates relativos a la estructura de la carrera y a las modalidades pedagógicas. Una docente comentó que la diagramación curricular de la Carrera de Ciencias Veterinarias (Plan de Estudios Resol. (CS) 7309/09) se ha mantenido similar al Plan de estudios anterior (Resol. (CS.) 1296/87), puesto en vigencia en el año 1987, y conocido en la comunidad veterinaria de la UBA como “Plan Nuevo”. Lo que implica modalidades de cursadas y de distribución de contenidos que funcionan desde hace unos 27 años. Lamentó que en todo este tiempo, los docentes en ejercicio no han sido consultados ni han tenido espacios de opinión donde volcar su experiencia ni denunciar las dificultades que conlleva este diseño curricular. Un aporte valioso a la innovación pedagógica podría surgir, en nuestra Facultad, si se creara un espacio

para el debate y la participación de los integrantes del cuerpo docente, donde pudieran volcar sus ideas y las opiniones que han desarrollado a través de sus años de experiencia en las aulas.

Otra dificultad encontrada durante la aplicación de las encuestas consistió en la frecuente confusión de los docentes entre el Área de Coordinación Pedagógica, dependiente de la Secretaría Académica, por la que se les preguntaba, con el Departamento de Orientación al Estudiante, dependiente de la Secretaría de Bienestar Estudiantil, que originalmente no se había incluido en la pesquisa. Muchos encuestados decían conocer el Área, pero la identificaban con las tareas a cargo de la Lic. Cristina Vicente. Esto motivó la inclusión de una última pregunta en todas las encuestas sobre su recurso al Departamento de Orientación al Estudiante, en su desempeño docente. Además de una breve entrevista con la propia Licenciada a cargo, que pudo ser improvisada en los últimos días del ejercicio de su cargo en nuestra Facultad, y que se resume más abajo.

Se realizaron 17 encuestas con modalidad presencial. Las mismas constaban de 40 preguntas: 34 de respuesta semiestructurada y 6 abiertas. A pesar de la estructura de las preguntas, se permitió la inclusión de acotaciones y la selección de categorías intermedias cuando se pedía calificar un parámetro.

La totalidad de los encuestados (100%) respondió que observaba dificultades en los alumnos en aquellas actividades que requieren la comprensión de lecturas, la producción de escritos y la habilidad de expresarse oralmente de modo académico. De ellos, 9 (52,9%) encontraban las dificultades igualmente distribuidas en todas estas habilidades; 6 (35.3%) mayormente en la escritura; 1 (5,9%) mayormente en la lectura y la escritura; 1 (5,9%) mayormente en la escritura y la oralidad, por considerar que van de la mano y 1 (5,9%) mayormente en la oralidad (Gráfico 1).

En cuanto a si es competencia de la Universidad entrenar a los alumnos en habilidades de lectura, escritura y oralidad, se obtuvieron 10 (58,8%) respuestas positivas y 7 (41,2%) negativas.

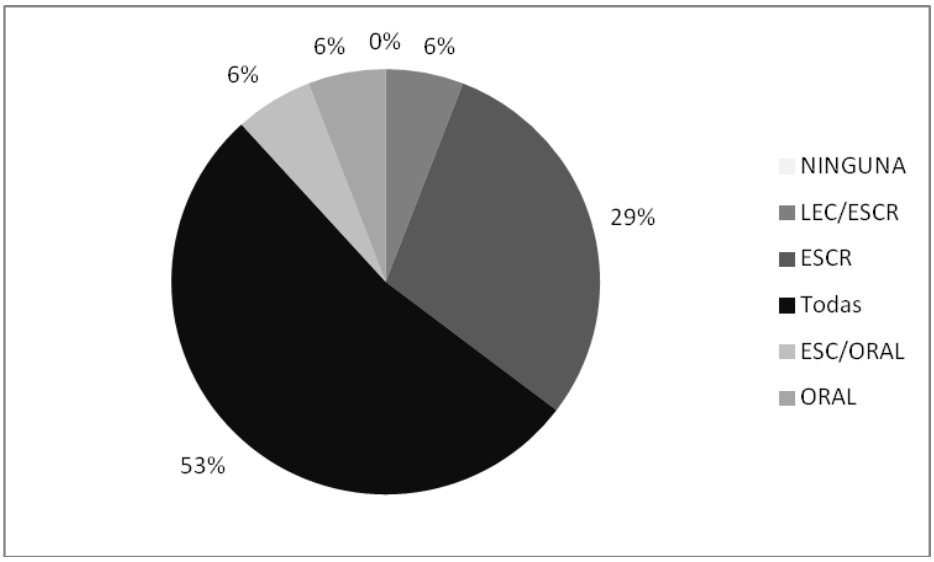


**GRÁFICO 1: Distribución de las dificultades observadas.**

Al preguntar sobre el tipo de actividades que realizan en la cursada (no excluyentes), se obtuvieron los siguientes números:

- Clases teóricas expositivas: 15 (88.2%)
- Clases de resolución de problemas y ejercicios: 12 (70.6%)
- Clases prácticas: 10 (58.8%)

  Modalidades de trabajos prácticos:

  1) observación de preparaciones biológicas: 3/10
  2) trabajos prácticos de laboratorio: 5/10
  3) prácticas con animales: 2/10

- Otras actividades: 7 (41,2%)

  Específicamente: Clases grupales dialogadas de consulta, salidas a campo, debates, exposiciones de investigaciones grupales de los alumnos, lectura y discusión de papers, taller de ciencias, juegos de preguntas y respuestas.

El tiempo `para las distintas actividades, se respondió que se repartía:

- 60% o más de clases teóricas en 4 casos (23,5%),
- 40% o menos de clases teóricas en 6 casos (35,3%),
- Equitativamente entre teoría y práctica en 7 casos (41,2%).

La relación de cantidad de alumnos por docente en el aula resultó:

- Menos de 10: 5 (29,4%)
- 10 a 15: 4 (23,5%)
- 15 a 30: 2 (11,8%)

- 30 o más: 6 (35.3%, con un rango de 35 a 150 alumnos por docente)

Luego se realizaron preguntas relativas a la enseñanza y evaluación de las diferentes habilidades discursivas, por separado, aún cuando se asume que varias de las actividades de enseñanza que se proponen a los alumnos ejercitan más de una habilidad. Por estas últimas actividades se preguntó bajo cada subtítulo pertinente (*Lectura-Escritura-Oralidad*). En cada uno, se indagó sobre el tipo de actividades propuestas, la demostración o el *modelado* de las mismas, la devolución docente sobre las actividades realizadas por los alumnos y el nivel de desempeño observado. El modelado se entiende como la demostración por parte del docente de la forma de resolver una actividad, explicitando las habilidades implicadas en el proceso y creando conciencia sobre el curso del pensamiento durante el ejercicio y la estrategia para resolverlo (Gatti, Carriedo, Gutiérrez; 2012). También se consultó sobre las modalidades de evaluación y sobre la opinión en cuanto a la posibilidad de incluir más actividades enmarcadas en este enfoque.

### a) <u>Lectura</u>

De aquellas actividades que promueven la ejercitación en la extracción de significado de la lectura, se investigaron:

- Confección de guías o cuestionarios para la lectura del material didáctico recomendado por el Área. 11 (64.7%)
- Solicitud de entrega de cuestionarios completados sobre el material de lectura. 3 (17.6%)
- Solicitud de resúmenes de material bibligráfico. 3 (17.6%)
- Lectura y/o discusión de textos en clase (papers, capítulos de libros, artículos de divulgación, etc.). 10 (58.8%)
- Otra/s 6 (35.3%)
  Específicamente: Investigación sobre un tema para exponerlo frente a la clase (3 respuestas); resolución de situaciones problemáticas y discusión posterior (1 respuesta); guías para leer trabajos científicos (1 respuesta); cuestionarios para resolver oralmente en clase (1 respuesta).
- Ninguna 4 (23.5%)

Estas actividades se explicaban o modelaban siempre en 8 casos, a veces en 3 casos y nunca en 2 (de las 13 áreas que las aplicaban). *Siempre* se realizaba una devolución por el docente de las dificultades evidenciadas en la actividad en 5 casos (2 en forma grupal y 3 en forma grupal y/o individual), *a veces* en 7 casos (3 en forma grupal y 4 en forma grupal y/o individual) y *nunca* en un solo caso.

Al consultar sobre el nivel promedio de desempeño de los alumnos, en cuanto a la comprensión y a la extracción de significado de los textos, se obtuvieron los siguientes resultados (Gráfico 2):

- Malo 0
- Regular 6 (35.3%)
- Regular a bueno 1 (5.9%)
- Bueno 9 (52.9%)
- Bueno a Muy bueno 1 (5.9%)
- Muy bueno 0
- Excelente 0

Al preguntar si le parecería útil incorporar en su materia (más) actividades que incrementen las habilidades de comprensión lectora de los alumnos, con la guía y seguimiento de los docentes de su área, se obtuvieron 3 respuestas negativas (17.6%), estas tres áreas realizaban al menos una de estas actividades; 7 respuestas positivas (41.2%) y otras 7 (41.2%) respuestas positivas con reservas (en algunos casos, más de una). Éstas fueron: relativas a la disponibilidad de tiempo (4 respuestas), adecuación al nivel de grado (1 respuesta), desconocimiento del tema (1 respuesta), dificultad para promover el cumplimiento de los alumnos (1 respuesta), disponibilidad de personal docente (2 respuestas).

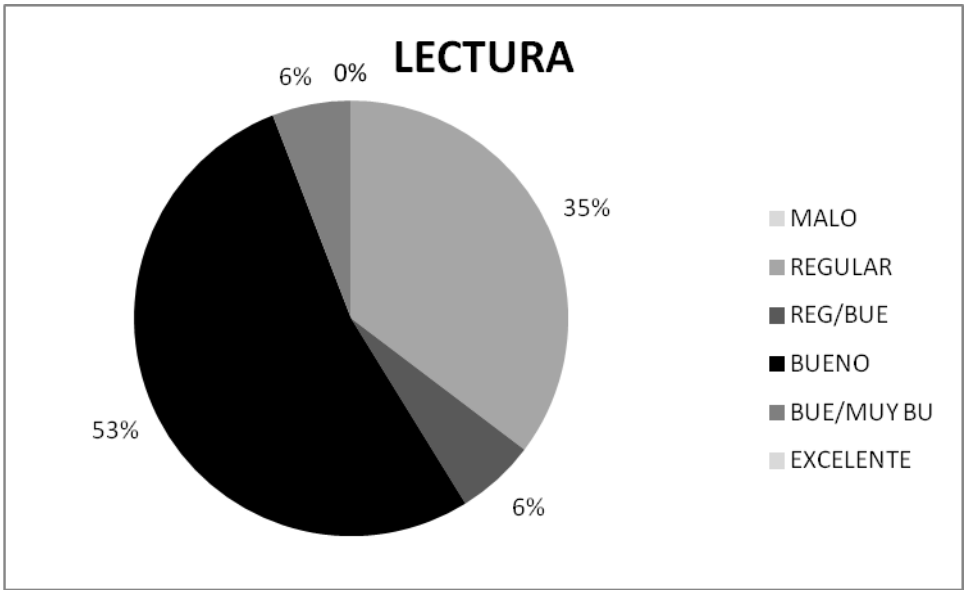


**GRÁFICO 2: nivel promedio de desempeño observado en los alumnos, en la comprensión de textos.**

**b) <u>Escritura</u>**

De aquellas actividades que promueven la ejercitación en la escritura académica, se investigaron:

- Solicitud de resolución escrita de cuestionarios o ejercicios. 7 (41.2%)
- Solicitud de resúmenes de material bibliográfico. 3 (17.6%)
- Solicitud de resúmenes de clases teóricas. 1 (5.9%)
- Confección de posters. 3 (17.6%)
- Solicitud de informes escritos de los trabajos prácticos. 8 (47.1%)
- Solicitud de monografías o trabajos de investigación bibliográfica. 7 (41.2%)
- Blogs o foros de discusión. 3 (17.6%)
- Atención de consultas por mail. 8 (47.1%)
- Otra/s 3 (17.6%)

  Específicamente: preparación de un power-point para exponer (1 respuesta), actividades de integración de resolución escrita (1 respuesta), calificación por ortografía y gramática en el parcial (1 respuesta).
- Ninguna. 4 (23.5%)

De las 13 áreas que aplicaban este tipo de actividades: *siempre* se realizaba una devolución por el docente de las dificultades evidenciadas en la actividad en 10 casos (5 en forma grupal, 3 en forma grupal y/o individual y 2 en forma individual), *a veces* en 2 casos (1 en forma grupal y 1 en forma individual) y *nunca* en un solo caso. El texto podía ser reelaborado por el alumno antes de calificarlo en 11 de los 13 casos. Las dificultades se discutían y trabajaban en clase (6 respuestas), por mail (1 respuesta), por devolución escrita (3 respuestas), en clase de consulta (1 respuesta).

De las áreas encuestadas sólo una no tomaba ningún tipo de evaluación escrita, de las restantes, 3 evaluaban con modalidad multiple choice o a completar y el resto (13) solicitaban la redacción de textos en las respuestas de examen. De los 13 docentes que manifiestan evaluar solicitando redactar las respuestas, 12 afirmaban realizar la devolución de las dificultades evidenciadas en los **exámenes** escritos. Esto se realizaba por aclaración grupal de las respuestas (4 casos) o en revisión individual del examen (*siempre* en 1 caso; *a solicitud del alumno* en 9 casos, dos de estos últimos también realizan la aclaración grupal). De las 16 áreas que tomaban evaluaciones escritas, 15 decían prever la ejercitación durante la cursada de consignas del tipo de las exigidas en los exámenes, en clases de repaso (1 respuesta), parcialitos (4 respuestas), en actividades escritas (7 respuestas), en clase (3 respuestas), en clase integradora (1 respuesta).

Al consultar sobre el nivel promedio de desempeño en todos los escritos producidos por los alumnos, teniendo en cuenta la claridad, la cohesión de los textos, el uso del vocabulario y la pertinencia con respecto a las consignas, se obtuvo (Gráfico 3):

- Malo 0
- Regular 4 (23.5%)
- Regular a bueno 8 (47.1%)
- Bueno 4 (23.5%)
- Muy bueno 0
- Excelente 0
- Se abstuvo 1 (5.9%)

Al preguntar si le parecería útil incorporar en su materia (más) actividades que incrementen las habilidades de escritura académica de los alumnos, con la guía y seguimiento de los docentes de su área se obtuvo 1 respuesta negativa (5.9%), en un

área que realizaba muchas de estas actividades; 8 respuestas positivas (47.1%) y otras 7 (41,2%) respuestas positivas con reservas. Éstas fueron: relativas a la disponibilidad de tiempo (3 respuestas), adecuación al nivel de grado (1 respuesta), desconocimiento del tema (1 respuesta), dificultad para aplicarlo (1 respuesta), capacitación de personal docente (1 respuesta).

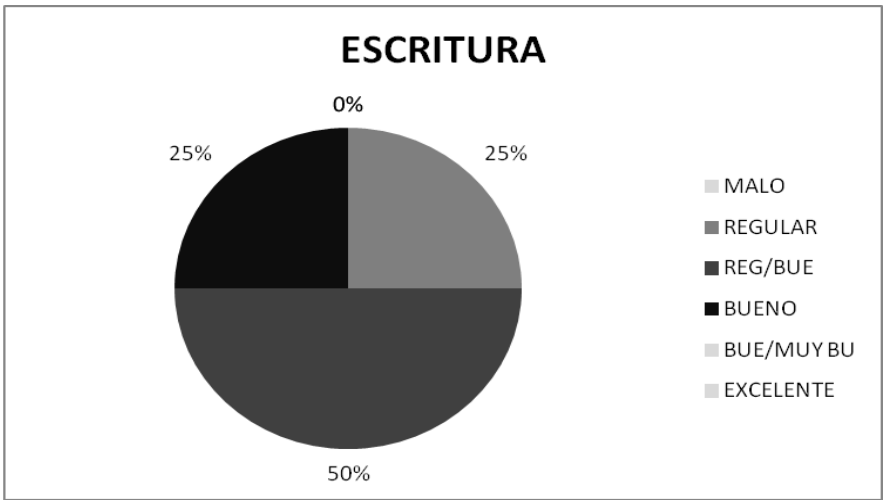


**GRÁFICO 3: nivel promedio de desempeño observado en los alumnos, en la escritura académica.**

### c) Oralidad

De aquellas actividades que promueven la ejercitación en la oralidad académica, se investigaron:

- Lectura y/o discusión de textos en clase (papers, capítulos de libros, artículos de divulgación, etc.). 9 (52.9%)
- Solicitud de resolución de consignas y exposición oral en clase. 10 (58.8%)
- Otra 3 (17.6%)
  Específicamente: Ejercicios de rol (1 respuesta), Discusiones grupales o individuales en clase (2 respuestas).
- Ninguna 5 (29.4%)

Se consultó sobre la presentación de pautas o explicaciones concretas para orientar la oralidad de los alumnos en el ámbito de la asignatura. Se obtuvieron 7 respuestas negativas. De estos docentes, uno comentó que resultaría “chocante” corregir cómo se expresa un alumno y que prefería “hacer la vista gorda”. Dos encuestados optaron por el “no” porque las acciones no eran sistemáticas, sólo

algunos docentes de su área lo hacían en clase. Otro comentó que en ese sentido le parecería positivo volver a los parciales orales, pero consideraba el tiempo como la mayor limitación para hacerlo. Por otro lado se obtuvieron 10 respuestas positivas, y con respecto a la modalidad, se citó: en clase (6 respuestas), en clase de repaso (1 respuesta), al explicar las actividades prácticas (1 respuesta), al dar pautas para la actividad de exposición oral (1 respuesta), uno no especificó.

Con respecto a evaluaciones orales, 15 de los encuestados contestaron que sí las tomaban, con el siguiente detalle:

- FINALES 10 (en 2 casos alternando con la modalidad escrita)
- PARCIALES 0
- FINALES Y PARCIALES 1
- COLOQUIOS PARA PROMOCIÓN 2
- OTRAS: se citaron 4 modalidades con una sola respuesta para cada una: parcialitos, parte práctica del parcial, el final para el alumno que ya ha fracasado dos veces rindiéndolo escrito, y el "repechaje" del parcial, que era multiple choice, pero su aprobación se definía oralmente cuando la nota estaba en un "rango de aprobación".

Al consultar sobre el nivel promedio de desempeño en la oralidad académica de los alumnos, teniendo en cuenta la claridad, la coherencia, el uso del vocabulario y la pertinencia con respecto a las preguntas, se obtuvo (Gráfico 4):

- Malo 0
- Regular 6 (35.3%)
- Regular a bueno 3 (17.6%)
- Bueno 6 (35.3%)
- Bueno a muy bueno 2 (11.8%)
- Excelente 0

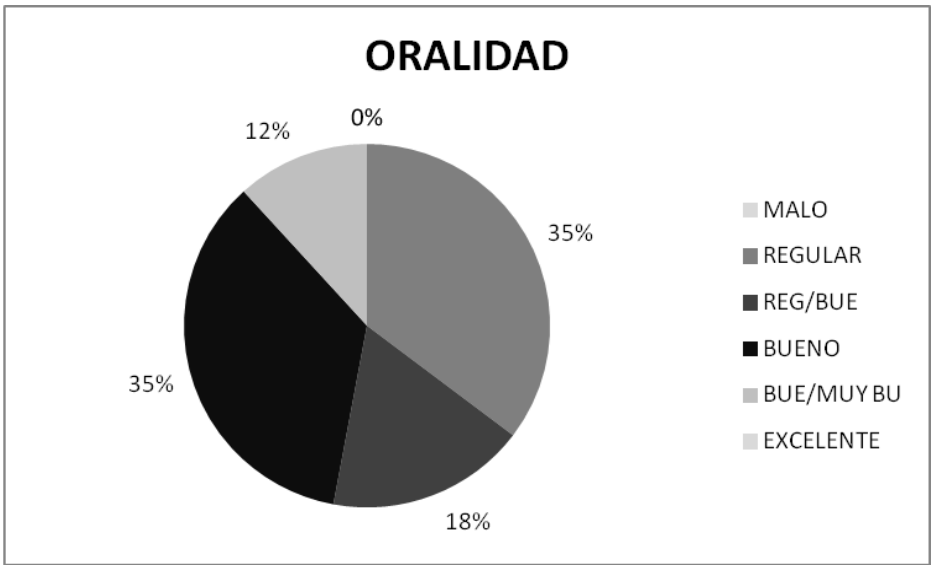


**GRÁFICO 4: nivel promedio de desempeño observado en los alumnos, en la oralidad académica.**

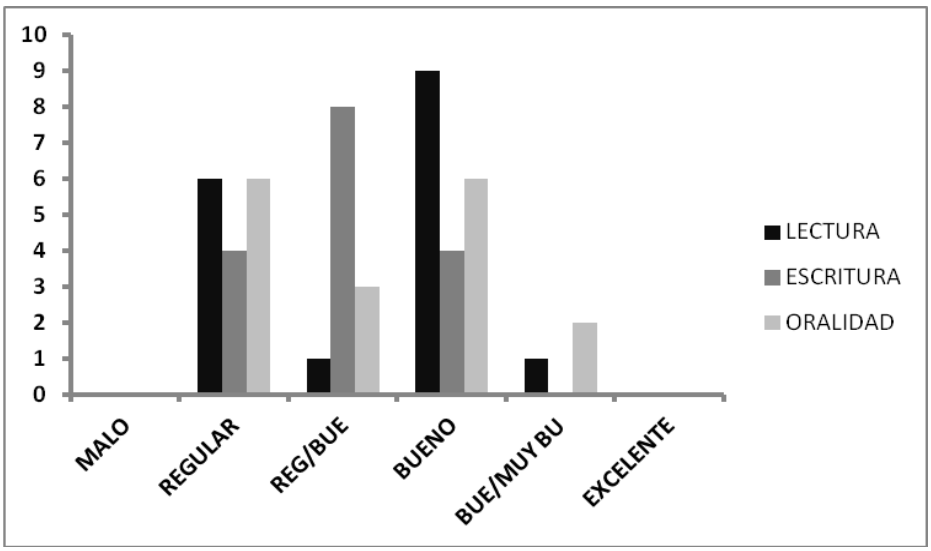


**GRÁFICO 5: NIVEL DE DESEMPEÑO COMPARADO (Preguntas 12-23-29)**

Al preguntar si le parecería útil incorporar en su materia (más) actividades que incrementen las habilidades de oralidad académica de los alumnos, con la guía y seguimiento de los docentes de su área, se obtuvieron 3 respuestas negativas (17.6%), 2 de las áreas realizaban actividades de las citadas; 12 respuestas positivas (70.6%) y otras 2 respuestas positivas con reservas (11,8%). Éstas fueron: relativas a la disponibilidad de tiempo (1 respuesta), y a la aceptación por el personal docente (1 respuesta).

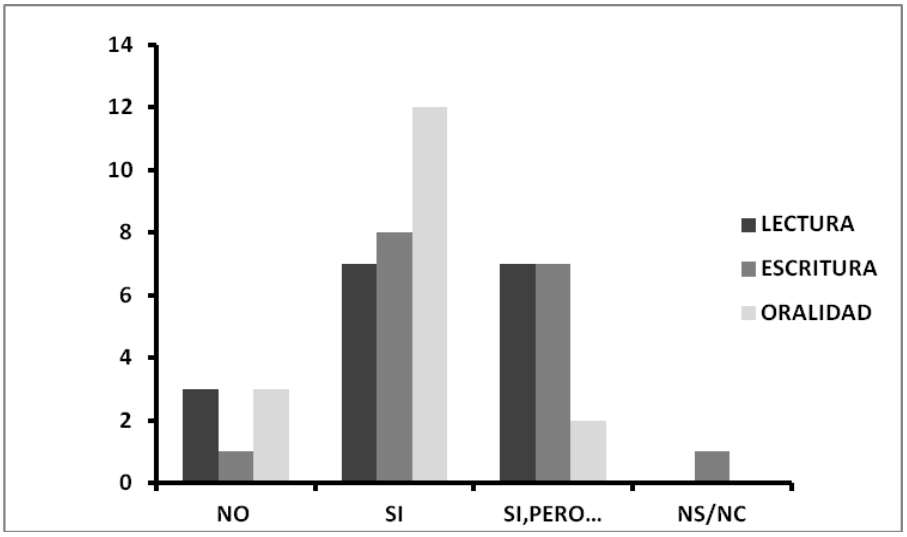


**GRÁFICO 6: INTENCIÓN DE INCLUIR DE MÁS ACTIVIDADES (preguntas 13-24-30)**

### d) Preguntas de opinión

Las preguntas 31 y 32 generaron las respuestas más emotivas, para muchos de los encuestados su respuesta era la única opción posible y reforzaban enfáticamente la opción elegida como la respuesta obvia. A continuación se las transcribe para informar sus resultados, a fin de que pueda apreciarse la índole sutilmente provocativa de las mismas.

31) ¿Cree que la Universidad formaría profesionales más reflexivos y más críticos si las distintas asignaturas profundizaran la enseñanza de recursos discursivos (leer, escribir y expresarse oralmente)?

- No, está en desacuerdo 0
- Sí, está a favor 16 (94.1%)
- Cree que no haría diferencia 0
- No sabe / No contesta 1 (5.9%)

32) ¿Cree que la comunidad nacional de profesionales veterinarios sería más cooperativa y produciría más conocimiento si sus integrantes estuvieran mejor entrenados en los usos del discurso de la profesión?

- No, está en desacuerdo 1 (5.9%)
- Sí, está a favor 12 (70.6%)
- Cree que no haría diferencia 1 (5.9%)
- No sabe / No contesta 3 (17.6%)

Un docente que optó por la última opción en la pregunta 32, comentó: “no sé, porque los veterinarios también tenemos otros defectos”. A pesar de las reacciones emocionales, se observaron bastantes coincidencias por el sí.

Se preguntó también si veían posible la implementación de este enfoque pedagógico en sus asignaturas, incorporando más actividades específicas y más retroalimentación por los docentes. Respondieron (Gráfico 7):

- Imposible 0
- Difícil 6 (35.3%)
- Posible 10 (58.8%)
- Muy probable 1 (5.9%)
- No sabe / No contesta 0

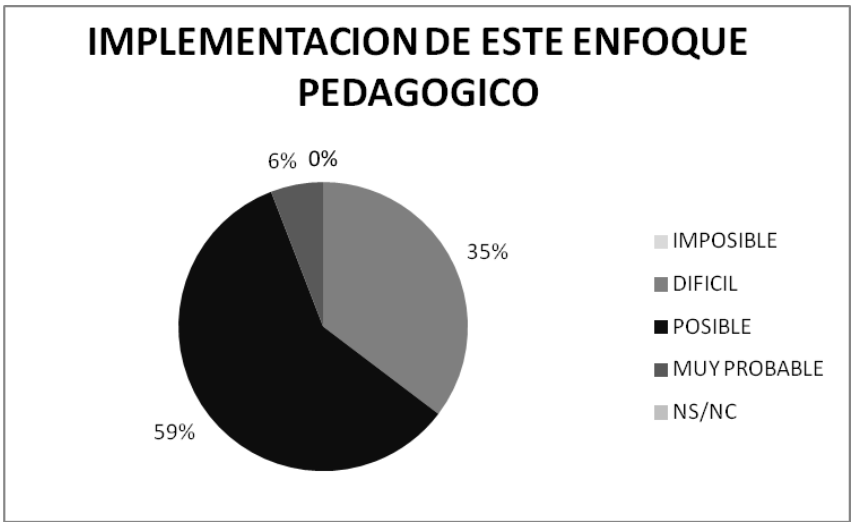


**GRÁFICO 7: OPINIÓN SOBRE LA POSIBILIDAD DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LAS ASIGNATURAS DE LOS ENCUESTADOS.**

La última pregunta semiestructurada indagaba dónde veían las mayores dificultades para implementarlo, y podían seleccionar varias opciones (Gráfico 8):

- En la resistencia de los alumnos a la innovación. 3 (17.6%)
- En la resistencia de los docentes a la innovación. 8 (47.2%)
- En la capacitación del plantel docente. 5 (29.4%)
- En el manejo de los tiempos curriculares. 10 (58.8%)
- En la necesidad de mayor inversión en tiempo y esfuerzo de la tarea. 5 (29.4%9
- En la falta de apoyo institucional. 0

- Todas 2 (11.8%)
- Otra/s 2 (11.8%)

  Específicamente: ambos citaron la cantidad de personal, o la relación docente/alumno.

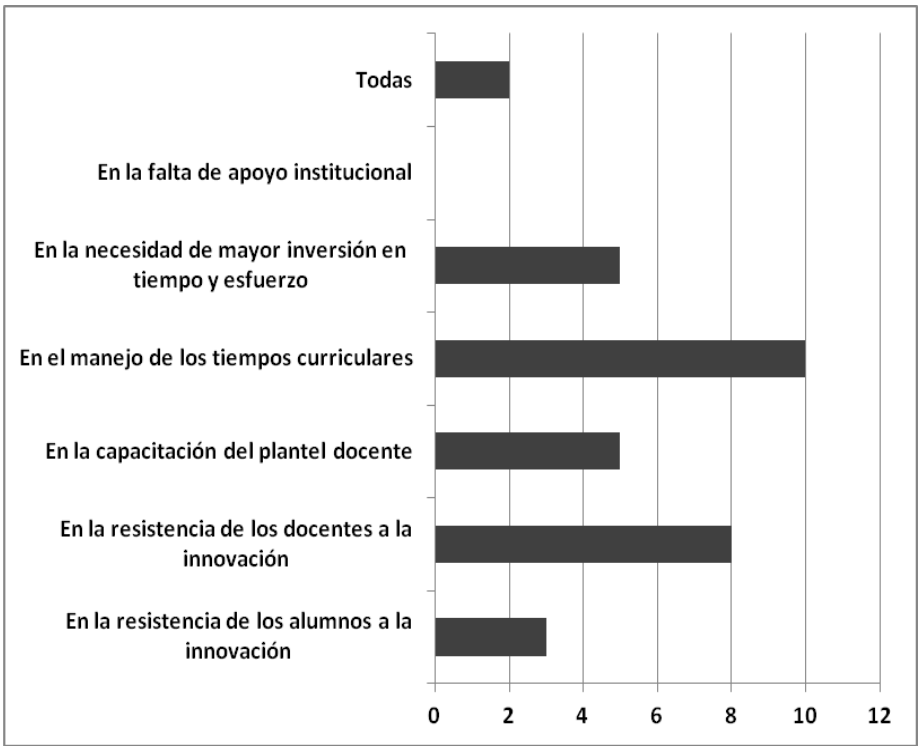


**GRÁFICO 8: OPINIÓN SOBRE LAS MAYORES DIFICULTADES ANTICIPADAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTE ENFOQUE.**

Se consultó en total por 11 actividades pedagógicas destinadas a incrementar habilidades discursivas (entre las diferentes secciones de la encuesta), abriendo la posibilidad de que mencionaran otras. De todas estas actividades, sólo el docente encuestado de un área manifestó no aplicar ninguna. En promedio, las cátedras que sí las utilizaban aplicaban 5 actividades diferentes, con un rango de 1 a 10.

**e) Pregunta con respecto recurso al departamento de Orientación al Estudiante:**

Respondieron que recurrían 15 (88.2%), aunque uno aclaró que muy poco. Los otros dos docentes (11.8%) especificaron que no.

**f) Preguntas de respuesta abierta:**

**Pregunta 1**:¿Le resulta atractivo este enfoque de la pedagogía?. ¿Lo conocía (por artículos, carrera docente, cursos)?

Lo conocía: 10/17

Lo conocía, pero no en detalle 5/17

Lo descubrieron por su formación docente en la Universidad (Carrera Docente / Especialidad en Docencia /Maestría en docencia): especificado por 10; por formación docente previa: 1 encuestado. Un docente aclaró que es la modalidad con la que se creó su cátedra.

No lo conocía: 2/17

Le resulta atractivo: 16/17

**Pregunta 2:** Su materia posee un programa oficial, aparte del mismo, ¿hay algún documento interno de la cátedra que utilicen para guiarse en la cursada?. Si es así, ¿Por qué es necesario?

Se obtuvo:

1) Solo utilizan el programa (y el cronograma oficial): 5/17
2) Utilizan un libro con los contenidos teóricos editado por el área: 2/17

   ¿Por qué es necesario?

   Para tener más disponibilidad de tiempo para ejercicios y otras actividades, y dar menos clases expositivas y que, aún así, los alumnos accedan a todos los contenidos que no se dan en clase (1 respuesta).

   Para que el alumno pueda seguir la materia más puntualmente (1 respuesta)

3) Utilizan un cronograma elaborado por el área: 5/17

   ¿Por qué es necesario?

   Porque es más funcional para conocer la distribución de contenidos por clase, orientando al docente, homogeneizando comisiones y permitiendo que el alumno pueda seguir la progresión de la cursada (4 respuestas).

4) Utilizan guías teóricas y/o de actividades elaboradas por el área: 6/17

   ¿Por qué es necesario?

   Por la necesidad de los docentes de introducir innovaciones pedagógicas (1 respuesta).

   Sirven de guía para alumnos para seguir la cursada (2 respuestas) y para homogeneizar el dictado de las clases entre comisiones (1 respuesta).

De las materias incluidas en el estudio (19), se habían leído previamente los programas oficiales. Sólo cinco de ellos insinúan en algún objetivo la intención de desarrollar competencias discursivas. Se citan textualmente, a continuación:

Programa de la materia (**204**) Química Biológica (Res.(CD)Nº 879/07): "(Que el alumno) *describa* las principales vías del metabolismo intermedio, comprendiendo su integración y regulación en animales."
Programa de la materia (**301**) Microbiología (Res.(CD)Nº 879/07): "*Describir*, reconocer y diferenciar los grandes grupos taxonómicos de importancia veterinaria."
Programa de la materia (**503**) Medicina I (Res.(CD)Nº 879/07): "*Describir* y realizar las maniobras semiológicas y los métodos complementarios de exploración para los distintos sistemas y aparatos."
Programa de la materia (**603 y 604**) Elementos de Estadística (Res.(CD)Nº 879/07): *Adquirir el vocabulario específico* y el manejo de técnicas de esta área, a fin de posibilitar el trabajo interdisciplinario."
Programa de la materia (**814**) Sociología (Res.(CD)Nº 1050/11): "*Seleccionar y analizar críticamente información en distintas fuentes (soportes y portadores textuales variados*)".

En los programas leídos no hay mención alguna de metodologías afines a la Alfabetización Académica en la descripción de actividades pedagógicas, ni de las habilidades discursivas en los extensos listados de contenidos.

En 2014, las Áreas están llevando a cabo la revisión de los programas y realizando las tramitaciones requeridas para el proceso de reacreditación ante la CoNEAU.

**Pregunta 3:** Le parece que el programa de su materia debería contemplar (si no lo hace)/incluir más extensamente (si lo incluye) la enseñanza de habilidades discursivas (lectura, escritura, expresión oral) en el marco de la disciplina?. ¿Cómo lo incorporaría usted? (como objetivo, como metodología, como competencia a evaluar…)
Resultados:

- No lo incorporaría: 3/17
- Lo incorporaría:
  - * en todos los ítems 4/14
  - * como objetivos 3/14
  - * como contenidos 1/14
  - * como metodología 1/14
  - * como competencias a evaluar 3/14
  - * como objetivos y metodología 1/14
  - * como objetivos y competencias a evaluar 1/14

**Pregunta 4:** ¿Le parecería útil para los alumnos incorporar (más) actividades de este tipo en su materia?. Qué pesaría más: ¿el beneficio o las dificultades de hacerlo?
Resultados:

- Le parece útil: 14/17
- No le parece útil: 1/17
- No sabe/No contesta: 2/17
- Pesarían más los beneficios: 7/17
- Pesarían más las dificultades: 5/17
- Pesarían ambos por igual: 1/17
- No sabe/No contesta: 3/17

Entre las dificultades que mencionaron: La falta de tiempo (4 respuestas), la falta de capacitación de los docentes (3 espuestas), La insuficiente cantidad de docentes (2 respuestas), la falta de incentivos / la poca valoración de la labor docente en los concursos, la falta de interés de muchos docentes.

**Pregunta 5:** ¿Está enterado de la existencia de un Área de Coordinación Pedagógica, dependiente de la Secretaría Académica, en nuestra facultad?. En caso de querer incorporar innovaciones, ¿solicitaría asesoramiento en la misma?
En esta pregunta surgió varias veces (no se registró un número) la confusión de los docentes entre el Área de Coordinación Pedagógica, dependiente de la Secretaría Académica con el Departamento de Orientación al Estudiante, dependiente de la Secretaría de Bienestar Estudiantil. Una vez aclarada la identidad y función de aquella Área, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Está enterado: 11/17
  - Ha solicitado asesoramiento: 4/11
  - Solicitaría asesoramiento: 4/11
  - Suele innovar por ensayo: 2/11
- No está enterado: 6/17
  - Solicitaría asesoramiento: 3/6
  - No solicitaría asesoramiento:3/6

**Pregunta 6:** ¿Estaría de acuerdo con la implementación de incentivos para este tipo de actividades docentes o para la implementación de otras innovaciones pedagógicas? (puntaje para concursos, certificados con valor curricular, mayor presupuesto para el área, programas remunerados de innovación,…)
Resultados:

- Estaría de acuerdo: 12/17

Dentro de los comentarios que agregaron, se pueden citar (no textual) los siguientes, que se repitieron:

1. La docencia lleva el mismo tiempo y esfuerzo que la investigación, pero no tiene el mismo reconocimiento.
2. Especialmente puntaje para los concursos.
3. Sería importante para motivar a los docentes a innovar.

- No estaría de acuerdo: 4/17

Comentarios:

1. Los incentivos formales tienen el riesgo de que se produzca cualquier cosa para engrosar el currículum.
2. Los docentes deberían innovar por mejorar su desempeño y no por los incentivos.

- No sabe: 1/17

**g) Comentarios generales:**

Todos los docentes encuestados tenían una concepción clara de lo que para ellos constituye la problemática fundamental de la labor docente en su área y muchos, también en nuestra facultad. La mayoría se quejaba de la falta de tiempo, recursos y capacitación. A continuación se extraen algunos conceptos y opiniones:

- Todo lo que incentive la reflexión es beneficioso, pero hace falta un cambio institucional y de mentalidad de docentes y alumnos.
- Son muy interesantes los programas en base a resolución de problemas porque plantean otra forma de encarar la carrera y de formar al profesional. Pero eso tiene que implementarse a nivel de toda la carrera, porque si lo hacemos en unas materias y en otras no, no es efectivo.
- Es muy importante adaptar la evaluación a la didáctica, a la mecánica, etc. Se nota un mejor desempeño de los alumnos en los escritos desde que se realiza más tutoría sobre la escritura.
- Es importante que el alumno vea resultados. Si les enseñamos a pensar, deberíamos evaluarlos pensando. Si los evaluamos choice o de memoria, perciben que lo otro no les sirve y no lo hacen.
- Parte de la evaluación es la expresión oral y escrita. Usamos el concepto de analfabeto funcional.

- En nuestra área, en la intención de homogeneizar las comisiones, con cada clase viene pautada la modalidad y no hay mucho espacio para innovar.
- Las mayores dificultades se observan en el final. Las preguntas de los parciales y parcialitos escritos no se correlacionan con lo que se pide en el final. Se encuentran con dificultades nuevas en esa instancia y cuesta mucho que sigan un razonamiento, que integren. Llegan sin entrenamiento para rendir el final y donde más fallan es en la oralidad.
- Cuando se pide la calificación del desempeño, es complicado evaluarlo por la gran heterogeneidad del alumnado. Hoy en día la comunicación está evolucionando, por los medios tecnológicos, y parece que utilizaran menos palabras con significados menos precisos, hay una dinámica diferente del lenguaje.
- El planteo más importante sería la necesidad de estimular más la oralidad en una profesión que requiere que el profesional se inserte en la sociedad para desempeñarse. La gente que no puede superar un examen oral, no puede funcionar como veterinario, en su actividad privada o académica.
- El problema que siempre tenemos es qué hacer con los alumnos que estudian e incorporan contenidos pero no logran expresarse correctamente.
- La resistencia de los docentes a la innovación suele ser importante, muchas veces se siguen haciendo las cosas de determinada manera, sólo porque siempre se hicieron así.
- La mayor limitante está en la capacitación de los docentes.
- “Enseñar es convencer”. Hasta que no logremos convencer a los docentes de que se capaciten y estudien, no vamos a poder convencer a los alumnos de que estudien y hagan un esfuerzo por comprender. La conclusión mayor es que la clave pasa por capacitar y hacer política con los docentes.
- Algunos docentes son muy estructurados y, al sacarlos de su área de comodidad, aparece la resistencia.
- Se dan más horas de las destinadas a algunas materias, en teóricos optativos, en clases de consulta, para tratar de suplir la falta de tiempo que existe desde la implementación del “plan nuevo” (Resol. (CS.) 1296/87).
- A muchos docentes no les gusta la docencia y le dedican lo mínimo indispensable. Además el sistema es perverso y la docencia es lo que menos se prioriza en los concursos. Los más jóvenes en general, que han entrado por una beca, o para hacer investigación, muchas veces no ponen su esfuerzo en la docencia, por la falta de incentivos.

- Muchas veces, al principio de la cursada se ve que llegan alumnos apáticos y con actitudes muy repetitivas que a lo largo de la cursada se van interesando. A veces se logran resultados sorprendentes, pero para eso, tenés que “dejar tu esencia”. Si te brindás, se nota la diferencia.
- La Alfabetización Académica resulta un abordaje interesante, pero requiere mucha organización y más recursos. Se hace pero parcialmente. Descreo de que constituya un “modelo pedagógico”, me parece que se pone nombre a prácticas que se realizan desde hace mucho intuitivamente.

- Para contemplar habilidades habría que evaluar habilidades; y primero habría que decidir cuáles. Es algo para discutir. Es un abordaje interesante. Requiere más análisis y discusión. Se podrían incorporar pequeñas cosas puntuales. La evaluación por habilidades es interesante. Requiere mucha reflexión. Este tipo de actividades se podrían incluir como metodología. Las innovaciones requieren tiempo. Todo lo reflexivo implica tiempo y es lo que menos tenemos.

- La matrícula viene cayendo, esto tiene 2 caras, por un lado que mejora la relación docente/alumno, con lo cual mejora la calidad, aprovechan mejor los viajes, etc. Pero por otro lado nos quedamos sin clientes. En Agronomía hicieron carreras intermedias y ahora están aumentando la matrícula.

- Lo importante es que los alumnos tengan a mano todas las herramientas de estudio; si ellos no las pueden manejar, se nos escapa.

- Se requiere una evaluación más integradora, que favorezca la comprensión no lineal. Creo que el peor desempeño se da en la extracción de significado de los textos, pero que el entrenamiento debería ser previo.

- Habría que tener un taller de lectura y escritura, dado por especialistas o docentes de idiomas, que son los mejor preparados para ello, porque los que damos las diferentes asignaturas no tenemos tiempo.
- Todo lo que sume en la formación de los profesionales es útil. Habría que ver si es viable en las condiciones que tenemos.
- Los déficits más importantes vienen del secundario y es cada vez más notorio. Debería mejorarse la articulación entre los niveles educativos.
- Hay muchos docentes que hacen grandes esfuerzos y hay otros que no. También hay déficits de infraestructura y equipamiento.
- ¡Hay tantas cosas que hacer…!

### 4.3. Entrevista a la encargada del Departamento de Orientación al Estudiante: Psicopedagoga Cristina Vicente.

Ante la reiterada referencia de los docentes encuestados al Departamento de Orientación al Estudiante, se decidió entrevistar a la encargada del mismo. Dicho encuentro no pudo ser programado con tiempo, sino que debió improvisarse ante la noticia de la inminencia de su retiro. Si bien este Departamento continúa funcionando en la actualidad con un nuevo equipo de profesionales, era valioso recoger la voz de su protagonista, porque era con quien habían tenido contacto todos los encuestados.

Cristina Vicente es psicopedagoga, estuvo a cargo de este Departamento, creado por el Dr. Fernández Surribas, durante 26 años; recibiendo alumnos con problemáticas diversas de adaptación al sistema enseñanza y evaluación de esta Facultad, que concurrían espontáneamente o eran derivados por sus docentes. Según su opinión, se trataba en su mayoría de personas con inteligencia superior a la media, pero con problemas de comprensión o déficits de organización y/o de hábitos adecuados de lectura.

Según sus propias palabras, recibía alumnos de diferentes edades y a diferentes alturas de la carrera, con distintas expectativas en relación al proceso que iban a encarar con ella. Muchas veces con problemas concretos relacionados con el aprendizaje, pero a veces con un trasfondo de situaciones personales conflictivas o problemas de personalidad y una gran necesidad de escucha.

Trabajaba siempre desde lo académico, utilizando material bibliográfico de la carrera, con un gran eclecticismo en cuanto a la metodología, pero intentando que aprendan a procesar textos reflexivamente, a comprender lo que leen y a expresar, oralmente o por escrito, aquello que interpretaron.

El contacto con los alumnos se reducía a 5 o 6 encuentros, no tratándose de una reeducación del aprendizaje ni de una terapia psicológica (ni psicopedagógica). Puntualizó que la Facultad no contaba con un servicio de detección ni de derivación de problemas psicológicos ni de patologías psiquiátricas. La intervención en esos casos se limitaba a la sugerencia de consulta profesional de algún tipo, fuera del ámbito de la Facultad.

Como participaba de la confección de cronogramas y planificaciones de la carrera de Ciencias Veterinarias, sabía lo abrumado que podía sentirse un alumno por el ritmo exigido por el plan vigente.

Según su visión, desarrollada a lo largo de tantos años de contacto con los distintos actores de esta casa de estudios, existen problemas más allá de que los que

traen los alumnos; a veces relacionados con enfoques pedagógicos y actitudes de los docentes.

Con un lenguaje llano y una excelente predisposición, respondió amablemente las preguntas en un breve encuentro espontáneo, dando la impresión de quien se apasiona y se responsabiliza por lo que hace y justificando las expresiones de muchos docentes que lamentaron su retiro.

### 4.4. Entrevista al actual coordinador del Sistema de Orientación y Tutorías Académicas, Dr Alberto Gatti.

- El contexto de su trabajo:

El Dr Alberto E. Gatti es Psicopedagogo y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad del Salvador, donde actualmente es investigador. Es Doctor en Psicología (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España). Su tesis se titula: “Comprensión de textos y aprendizaje en la Formación Universitaria”. Fue profesor para la enseñanza primaria y docente universitario en las Universidades de El Salvador, J.F. Kennedy, Universidad Católica Argentina y actualmente en la UBA en la CEDU (Carrera de Especialización en Docencia Universitaria).

Desempeñó tareas de capacitación docente en instituciones de gestión pública y privada, permaneciendo casi dos décadas en el Centro de Pedagogías de Anticipación de la Escuela de Capacitación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En 2010 comenzó a dictar el taller sobre Alfabetización Académica para la CEDU y se hizo cargo del dictado del Módulo “Problemática Pedagógica” de la misma carrera. Desde hace dos años es evaluador de Tesinas de esta Especialidad.

Actualmente coordina (desde 2014) el Departamento que estuvo a cargo de la Licenciada Cristina Vicente, en equipo con la Licenciada Marina Ajler (Psicóloga), con la renominalización de “Sistema de Orientación y Tutorías Académicas”, con las tareas de coordinar y capacitar tutores, orientar a los alumnos con dificultades de aprendizaje y a sus docentes.

Ha desarrollado el programa de intervención pedagógica denominado *“Alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias”* (Anexo 3), con intención de trabajar articuladamente con el el Área de Coordinación Pedagógica, dependiente de la Secretaría Académica, incorporando innovaciones relacionadas a la Alfabetización Académica en las diferentes Áreas de la FCV.

- La problemática educativa en la Universidad Argentina y en la U.B.A.:

Este le resulta un momento interesante desde lo social, para la educación, dado el cambio de paradigma que están impulsando las nuevas tecnologías, en cuanto al acceso al conocimiento y al manejo de la información. También por el cambio a nivel de la comunicación interpersonal y de la concepción de la autoridad, que determinan nuevos modelos de relación docente-alumno, así como de relaciones entre las personas e incluso dentro de las propias familias.

Destaca como relevantes para la educación los cambios en el lenguaje y la formación que reciben los jóvenes a este respecto, porque sobre un lenguaje oral pobre, es imposible construir buenos niveles de lectura y escritura, según los aportes más recientes de las Neurociencias. La oralidad viene decayendo, y esto ocurre por igual en todos los sectores sociales.

Para el Dr. Gatti, la problemática principal de una Universidad de puertas abiertas es la heterogeneidad de la población de estudiantes que recibe. Esto considera que incrementa la necesidad de una intervención con todos los alumnos, además de acompañar particularmente a aquellos que presentan conflictos individuales. Los jóvenes que llegan a la Universidad, más allá de su formación y sus capacidades individuales, tienen aún un cerebro muy plástico y receptivo a nuevos aprendizajes y esa potencialidad no debería ser desaprovechada, dejándola librada al azar.

La aproximación a la Pedagogía desde la perspectiva de la Alfabetización Académica supone que lo curricular incluye contenidos relacionados a las habilidades discursivas, además de aquellos que se relacionan con lo puramente conceptual de cada disciplina. Reconoce que la propuesta de la formación universitaria promueve cierto desarrollo espontáneo de habilidades, pero se comprueba que esta evolución espontánea se da en aquellos alumnos que poseen mayores recursos cuando ingresan a la Universidad.

- El caso de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la U.B.A.:

Como la nuestra es una Facultad de puertas abiertas, el seguimiento de los alumnos y la implementación de metodologías activas e innovadoras le parecen especialmente importantes. Considera que hay recursos humanos interesantes para trabajar y tiene intenciones de empezar a instrumentar cambios en el sistema de tutorías que funciona en nuestra Facultad y fomentar un trabajo más integrado y más cooperativo de los distintos actores.

En cuanto a las tradiciones y al diagnóstico de situación, manifiesta estar conociendo la Institución. Le llama la atención la organización física de las Cátedras, en edificios con funcionamiento individual que, si bien favorece la autonomía, puede tener riesgos en cuanto a la coordinación de las acciones, dado que tratándose de una sola institución debería existir un Proyecto único y consensuado, para fomentar un funcionamiento más orgánico.

La antigüedad de la Institución determina la existencia de culturas muy instaladas. Dado que un docente es lo que hace en el aula, la imposición de cambios desde la posición de autoridad suele generar resistencias y que las innovaciones se conviertan en modificaciones de forma. Lo principal es tener un docente convencido de lo que hace y eso requiere otro tipo de abordaje, porque aplicar la Alfabetización Académica requiere que se hagan cosas distintas en el aula, el modelo apunta al "núcleo duro" de la enseñanza. Esta temática se instaló en nuestro país con el nuevo siglo y requiere una intervención intensiva para trabajar sobre cómo las personas se expresan, leen, escriben y comprenden.

En Ciencias Humanas es muy importante la lógica de la argumentación, pero las Ciencias Biológicas ponen en juego otros procesos mentales y psicológicos para la comprensión de las disciplinas, y hay que conocerlos y entenderlos para poder acompañar su desarrollo.

En otros países, se ha comprobado que la aplicación del modelo pedagógico de la Alfabetización Académica mejora las destrezas discursivas de los graduados universitarios. No hay investigaciones en nuestro país, a este respecto.

Este año, ha desarrollado un proyecto sobre Alfabetización Académica (Anexo 3), que tiene como objetivos relevar lo que se está haciendo en las Cátedras y sumar acciones específicas dentro del aula, con coordinación entre su Departamento, el Área de Coordinación Pedagógica y los docentes. Propone también aplicar una propuesta sistematizada, para poder luego evaluar y comunicar los resultados. La idea es favorecer la articulación entre las Áreas para implementar el abordaje de contenidos y la aplicación de metodologías de forma complementaria, y que así las acciones tengan un efecto más orgánico dentro de la Institución. Se contempla, asimismo, promover la difusión de los fundamentos teóricos de la Alfabetización Académica con fines formativos y para sumar adeptos dentro del plantel docente de la Universidad.

- Sus comentarios:

"Para instrumentar cambios, tenemos que estar todos convencidos"

## Conclusiones

En concordancia con el modelo pedagógico de la Alfabetización Académica, el proceso de Alfabetización debe entenderse como un continuum en desarrollo en cada individuo, que requiere acompañamiento y adecuación a cada nuevo campo de desempeño a lo largo del proceso formativo. El presente trabajo analiza sólo los primeros tres años del módulo común de la carrera de Ciencias Veterinarias (en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires) por una necesidad de acotar el estudio y obtener datos comparables, en tanto los alumnos que cursan estos años puede considerarse que comparten cierto nivel de experiencia en el ámbito universitario. En modo alguno, este enfoque parcial implica asumir que el apoyo docente en temas de alfabetización debe restringirse al período inicial de la Formación Superior, ni que las acciones tomadas en ese período *preparen* de algún modo para los desafíos posteriores en lectura y escritura. Una situación deseable sería implementar intervenciones que promuevan la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de desarrollo de habilidades discursivas, de modo tal que adquiera la autonomía necesaria para evaluar su aprendizaje y reconocer cuando requiere ayuda experta frente a nuevas tareas de lectura y escritura, tanto durante su formación como en su desempeño profesional.

Las diferentes habilidades discursivas, comprensión de textos, escritura y oralidad académicas, se analizan en conjunto en este trabajo. Esto también representa una simplificación metodológica. No implica la asunción de que todas ellas requieren el mismo tipo de intervención docente, ni de que su desarrollo se producirá en paralelo en todos los alumnos. De hecho los trabajos de investigación en Alfabetización Académica suelen focalizar en las distintas áreas discursivas por separado y también las intervenciones que suelen proponerse están destinadas a ejercitarlas particularmente. En cada individuo, es posible observar diferentes niveles de desempeño en estas tres habilidades, por lo que puede asumirse que la evolución de las mismas se da con distintos ritmos y en respuesta a diferentes estímulos, si bien no constituyen destrezas independientes unas de otras

.

Todos los docentes encuestados manifestaron observar dificultades en sus alumnos en aquellas actividades que requieren la comprensión de lecturas, la producción de escritos y la habilidad de expresarse oralmente de modo académico. La mayoría (52,9%) denunciaban dificultades por igual en todas estas habilidades. En segundo término (35.3%) se ubicaron las falencias en la expresión escrita.

Algo más de la mitad de los encuestados (58,8%) opinó que es competencia de la Universidad entrenar a los alumnos en habilidades discursivas. La mayoría de las cursadas incluían clases expositivas (88,2%), así como también clases de resolución de problemas y ejercicios (70,6%) y algún tipo de trabajo práctico (58,8%). El balance del tiempo destinado a estas actividades, en el conjunto de las asignaturas, favorecía ligeramente a las actividades no expositivas. La relación entre cantidad de alumnos por docente en el aula, aspecto central para posibilitar la aplicación de metodologías activas de aprendizaje, era de 15 o menos alumnos por docente en el 52,9% de los casos. Superaba los 15 alumnos por docente en el 47,1% de las materias, llegando en un caso hasta 150 alumnos por docente.

La mayoría de las Áreas (16/17) aplicaba al menos una actividad de las relacionadas a la Alfabetización Académica, con un promedio de 5 actividades pedagógicas distintas por asignatura, lo que constituye un resultado alentador. Sin embargo, cuando se consultó por el modelado por parte del docente para orientar la resolución de las actividades propuestas, se evidenció una demostración sistemática de la tarea sólo en 8 de los casos para la lectura. En tanto, la presentación de pautas o explicaciones concretas para orientar la oralidad se practicaba en 10 casos. En el caso de la escritura no se preguntó por modelado, sino que se puso el énfasis en la retroalimentación constructiva por el docente, donde se obtuvo que se realizaba una devolución por el docente de las dificultades evidenciadas en la actividad *siempre* en sólo 10 casos, mayormente en forma grupal. El texto de las actividades con nota podía ser reelaborado por el alumno antes de calificarlo en 11 de los 13 casos en que se aplicaba esta forma de evaluación. Para las actividades destinadas a ejercitar la lectura, la devolución se realizaba *siempre* en 5 casos, también preponderando la forma grupal.

Se observa entonces que el modelado y la retroalimentación constituyen por el momento debilidades sustanciales de las prácticas en curso y se requiere focalizar las acciones formativas y orientadoras de la práctica docente para su enriquecimiento, de modo de no desaprovechar el potencial de estas metodologías. Cabe destacar que en la encuesta no se consultó por el nivel de cumplimiento de los alumnos en cuanto a las actividades propuestas, ni por las fuentes motivacionales previstas para su ejecución. Es importante no desestimar estos aspectos porque favorecer la práctica reflexiva, el razonamiento profundo y el compromiso con la tarea por parte de los alumnos no debería quedar librado a la predisposición individual que traiga cada estudiante. Es importante considerar que la situación de estudio constituye parte de la realidad de estas personas y que, por lo tanto, su administración de tiempos y energías será heterogénea y dependerá de múltiples factores. Es tarea del docente

convencer sobre la relevancia de lo que enseña y motivar la inversión de recursos en el aprendizaje, es decir, “demostrar (…) que la tarea merece la pena en sí misma, y se valora como tal” (Biggs, 1999).

De las 17 áreas encuestadas, 13 solicitaban la redacción de textos en las respuestas de algún tipo de examen escrito. Afirmaron realizar la devolución de las dificultades evidenciadas en estos exámenes (no necesariamente focalizando en la redacción) 12 de los 13 docentes. Esto se realizaba por aclaración grupal de las respuestas (4 casos) o en revisión individual del examen (*siempre* en 1 caso; *a solicitud del alumno* en 9 casos).

De estas 13 áreas que tomaban evaluaciones escritas con redacción, 12 decían prever la ejercitación durante la cursada de consignas del tipo de las exigidas en los exámenes, en orden decreciente de frecuencia en: actividades escritas, parcialitos, clases teóricas, clases de repaso o integradoras.

En cuanto a las evaluaciones orales, 15 de las áreas aseguraron utilizarlas, mayormente en los exámenes finales (11), pero también en parciales, parcialitos, coloquios para promoción y algunas situaciones especiales.

Los gráficos presentados permiten observar una valoración en general más positiva, de los docentes, acerca de las habilidades de los alumnos en comprensión lectora, con respecto a las que se deben desplegar para desenvolverse en la escritura y la oralidad académicas. Esto puede deberse, en parte, a la dificultad para evidenciar la comprensión en ciertos contextos pedagógicos, tanto por la falta de instrumentos de monitoreo de la construcción del conocimiento, como por las modalidades de evaluación que no requieren integración conceptual, o razonamiento profundo. Si tomamos como el nivel mínimo esperable para el desempeño de un alumno universitario el calificado como “Bueno” obtenemos, de ahí hacia arriba:

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Para la lectura | 58,8% | + 41,2 por debajo. |
| b) | Para la escritura | 25% | + 75% por debajo. |
| | Para la oralidad | 47,1% | + 52,9% por debajo. |

De lo que se desprende que la escritura es la habilidad que los docentes valoran más negativamente en el desempeño de sus alumnos.

Con respecto a la intención de incluir más actividades, más allá de las muchas dificultades señaladas por los encuestados, la predisposición era buena en general, con un 82,4% de docentes que respondían afirmativamente para la lectura, 88,3%

para la escritura y 82,4% para la oralidad. Las mayores reservas para aplicar la innovación se referían a la disponibilidad de tiempo y a diferentes aristas de la actividad docente (resistencia, capacitación, relación esfuerzo-retribución).

Los programas de las materias que integran los primeros tres años del módulo común de la carrera fueron leídos en busca de Objetivos, Metodologías o Contenidos que pudieran inscribirse dentro de este paradigma de enseñanza. De 19 programas leídos, sólo se encontraron 6 que incluían algún acercamiento a esta temática en 1 objetivo por programa. En 5 de ellos, el hallazgo se limitaba a un término (*describir* o *vocabulario*). En el quinto caso, se le destinaba un objetivo completo: "*Seleccionar y analizar críticamente información en distintas fuentes (soportes y portadores textuales variados*)". Es importante mencionar que al momento de escribir estas líneas, las Áreas están llevando a cabo la revisión de los programas en el marco del proceso de reacreditación de la Carrera ante la CoNEAU.

Cuando se consultó a los docentes por los Programas de sus materias resultó que sólo 5 Áreas lo utilizaban como única guía (además del cronograma oficial de clases) durante el desarrollo de las cursadas. Los demás también incorporaban, en orden decreciente: guías teóricas y/o de actividades elaboradas por el área, un cronograma elaborado por el área, un libro que compendiaba los contenidos teóricos editado por el área. Las razones para generar este material extra se referían a cubrir diferentes necesidades: diversificar las metodologías de enseñanza, sistematizar el orden de los contenidos teóricos, homogeneizar el dictado de clases entre comisiones. Al consultar si los programas deberían contemplar o incluir más extensamente la enseñanza de habilidades discursivas en el marco de cada disciplina, respondieron afirmativamente 14 de los 17 encuestados, quienes incorporarían la innovación: en todos sus ítems (objetivos, contenidos, metodologías, evaluaciones) en un 28,6% y el resto en uno o dos apartados particulares.

La inclusión explícita de metodologías activas y de habilidades a enseñar en los programas oficiales de las asignaturas es fundamental para la implementación de este modelo de enseñanza. La comunidad educativa, en su conjunto, debe tener acceso a todos los contenidos involucrados en las asignaturas, conocer las expectativas para su promoción y las metodologías a través de las cuales se espera que el alumno alcance los objetivos propuestos.

Se consultó también por el recurso de los docentes al Área de Coordinación Pedagógica, dependiente de la Secretaría Académica, en nuestra Facultad, en caso

de querer incorporar innovaciones. Repetidamente surgió la confusión de los docentes entre este Área y el Departamento de Orientación al Estudiante, dependiente de la Secretaría de Bienestar Estudiantil, dirigido por la Lic. Cristina Vicente al momento de la aplicación de las encuestas. En estos casos la pregunta se repitió una vez aclarada la identidad del organismo en cuestión. Manifestaron conocer el Área antedicha 11 de 17 docentes, de los cuales 4 ya habían solicitado asesoramiento y otros 4 considerarían solicitarlo. De los 6 docentes que desconocían este servicio, sólo 3 se declararon dispuestos a utilizarlo. Muchos comentaron, independientemente de su reconocimiento o no de la necesidad de asesoramiento, que solían innovar por ensayo y autoevaluación.

En cuanto a si veían posible la implementación de este enfoque pedagógico en sus asignaturas, respondieron positivamente (*posible* o *muy probable*) un 64,7% y negativamente (*difícil*) un 35,3%. Las dificultades que anticipaban para implementarlo, en orden decreciente de frecuencia, eran: el manejo de los tiempos curriculares (58.8%), la resistencia de los docentes a la innovación (47.2%), la capacitación del plantel docente (29.4%), necesidad de mayor inversión en tiempo y esfuerzo de la tarea (29.4%), la resistencia de los alumnos a la innovación (17.6%), la cantidad de personal, o la relación docente/alumno (11.8%). Curiosamente nadie señaló la falta de apoyo institucional.

Respecto a la implementación de incentivos para la implementación de innovaciones pedagógicas, 12 docentes se manifestaron de acuerdo, argumentando algunos de ellos que la docencia lleva el mismo tiempo y esfuerzo que la investigación, pero no tiene el mismo reconocimiento, en especial al momento de los concursos; y también que sería importante para motivar a los docentes a innovar. Se declararon en desacuerdo otros 4 encuestados, señalando los riesgos de la actividad no significativa que se produce a veces en pos de recibir incentivos, así como la obligación moral de mejorar la enseñanza sin recibir premios por ello.

Comparando estos resultados con exploraciones previas en nuestra Facultad (Rodríguez-Cética, 2009), se puede concluir a partir del presente trabajo que ha habido una evolución en las prácticas docentes hacia una mayor inclusión de metodologías activas de aprendizaje, y que existe una muy buena predisposición del plantel docente a la inclusión de más innovaciones y de mayor acompañamiento del desarrollo de las habilidades discursivas de los alumnos. No se aprende a leer y escribir por recepción pasiva, sino que los alumnos deben transformar el conocimiento a través de su reelaboración, revisión y retroalimentación por el experto. Los docentes deben contemplar oportunidades de trabajo recursivo y activo sobre los diferentes

temas y para ello es necesario planificar las actividades en las que los contenidos serán puestos en acción (Carlino, 2005a). Las habilidades discursivas constituyen contenidos a desarrollar, tanto como los conceptos propios de cada disciplina. Al no incluirlas oficialmente en el curriculum de cada materia, se dificulta generar acciones coordinadas y evaluables de innovación pedagógica. Por otro lado, la relevancia del desarrollo de la capacidad discursiva disciplinar no se hace evidente para el alumno y se crea una situación injusta que predispone al fracaso, porque la formación previa no prepara para las exigencias del ámbito universitario (Fernández y Carlino, 2008) y estas últimas no se explicitan completamente. Se empieza a vislumbrar que estas tareas son efectivamente incumbencia de la Universidad y cuál es la implicancia de preparar mejor a los alumnos para comprender profundamente y expresarse en las disciplinas, utilizando modos profesionales de pensamiento y comunicación, para promover su inserción en la sociedad actual como actores críticos y reflexivos. "La Universidad tiene que revisar su orientación reproductora y plantear experiencias que promuevan una educación fundada en la lectura crítica dirigida a la formación de ciudadanos auténticamente críticos, curiosos, inquisitivos y analíticos; con el propósito de preparar al individuo para insertarse sin dificultades en la cultura académica de su profesión y participar conscientemente en los procesos de transformación social. (…) Esto exige de la Universidad una reformulación de sus prácticas pedagógicas, como potenciales creadoras de pensamiento y de ciudadanía." ( Serrano de Moreno, 2012)

Desde el año 2009 el Área de Coordinación Pedagógica, dependiente de la Secretaría Académica, en nuestra Facultad, a cargo de la Esp. Fabiana Grinsztajn, nuclea los esfuerzos por incorporar innovaciones pedagógicas y coordina la actividad de investigación educativa, asesorando docentes y acompañando las iniciativas de las distintas Áreas. El mismo equipo de profesionales imparte la carrera de Especialidad en Docencia Universitaria, formando y evaluando docentes de esta Institución.

Desde este año (2014), las tareas del Departamento de Orientación al Estudiante, dependiente de la Secretaría de Bienestar Estudiantil, a cargo de la Psicopedagoga Cristina Vicente fueron transferidas, a su retiro, al nuevo Sistema de Orientación y Tutorías Académicas (que depende de la misma secretaría). El mencionado organismo está integrado por un equipo de personas, incluyendo tutores académicos, y tiene una misión variada.

La existencia de estos dos equipos de apoyo profesional que trabajan, uno desde el costado docente y otro desde el de los estudiantes, constituye una oportunidad inédita para el mejoramiento de la calidad académica y la promoción de la innovación en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Este año esta Institución está presentando el Programa: *"Alfabetización académica en*

*la Facultad de Ciencias Veterinarias"*, en el marco de la tramitación de la reacreditación de la Carrera de Ciencias Veterinarias ante la CoNEAU. La intención es aplicar este paradigma pedagógico progresivamente en las distintas asignaturas, cooperando con la implementación de metodologías y prácticas acordes al mismo, al tiempo que se promueve la actualización de la formación docente y se trabaja coordinadamente con la contención tutorial de los alumnos.

El momento es propicio, habida cuenta del cambio de actitudes, de la mayor difusión y aceptación de la Alfabetización Académica en el ámbito pedagógico y de las necesidades crecientes de acompañamiento personalizado que presenta la heterogénea población estudiantil que recibe la U.B.A.

El desafío es grande, porque lo son las dificultades a encarar: la masividad de la Universidad, el deterioro progresivo de la formación preuniversitaria en nuestro país, los nuevos modelos socioculturales, la inercia institucional, la heterogeneidad de recursos humanos en esta Facultad, las restricciones de tiempos curriculares en el Plan de Estudios vigente…

La mayoría de los encuestados en esta indagación opinó que, pese al esfuerzo que representaría aplicar estas innovaciones pedagógicas, siempre pesará más el beneficio que las dificultades. Con esta idea en mente y reconociendo la necesidad de hacerse cargo de la tarea que incumbe a los docentes universitarios de propiciar el profesionalismo y mejorar la calidad de la comunidad académica en su conjunto, es el momento de encarar la empresa de alfabetizar a nuestros alumnos. Es el momento de comprometerse a propiciar en los aprendices el dominio de esa particularidad que nos hace humanos, como es la palabra, y de lo que nos hace miembros de esta civilización tecnológica, como es la escritura. La meta es que a través de la alfabetización, los futuros profesionales aprendan a aprehender la Ciencia, a pensar dentro de sus propias disciplinas, a comunicarse con los otros miembros de sus comunidades de saberes, a producir conocimiento y a compartirlo. En definitiva, que adquieran la capacidad de configurar su identidad en un campo profesional, para convertirse en miembros activos de la sociedad, y el saber para colaborar en la transformación de la realidad. ♣

**Bibliografía:**


- **Bailey, Janice- Vardi, Iris: (1999)** "Iterative feedback: impacts on student writing" Faculty of Business and Public Management. Edith Cowan University. HERDSA Annual International Conference, Melbourne, Australia- 1999.
- **Biggs, John: (1999)** "Calidad del Aprendizaje Universitario" 2ª Ed- Narcea S.A. de Ediciones -Madrid, España – (Ed. en castellano: 2006).
- **Braslavsky, Berta**: **(2005)** "Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela." Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. – 2005.
- **Carlino, Paula**:
  I. **2002a:**"Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles" Comunicación libre en el tercer encuentro de 'La Universidad como objeto de investigación'. Dpto. de Sociología, Universidad Nacional de La Plata, 2002.
  II. **2002b**:"Enseñar a escribir en todas las materias: Cómo hacerlo en la universidad". Ponencia invitada en el Panel sobre "Enseñanza de le escritura". Seminario Internacional de Inauguración Subsede Cátedra UNESCO: Lectura y escritura: nuevos desafíos, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2002.
  III. **2005 a:**"Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica" - Fondo de Cultura Económica. - Buenos Aires, Argentina - 2005.
  IV. **2005b:** "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte" Revista de Educación, Nº336 (2005), pp.143-168.
  V. **2005c:**"Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina". CONICET- Inst. de Lingüística de la UBA. Trabajo publicado en las Actas del PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN (2005), organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y la Universidad Nacional de La Matanza.
  VI. **2007:**"Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas". Artículo aceptado en febrero de 2007 para ser publicado en *Textura*, Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua, editada por el Centro de Estudios Textuales, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto

Pedagógico de Maturín, Maturín, Venezuela.

VII. **2013:**"Alfabetización Académica diez años después." Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.18, Nº57 (2013), pp.335-381.

- **Desinano, Norma: (2009)** "Los alumnos universitarios y la escritura académica: Análisis de un problema." Homo Sapiens Ediciones – 2009
- **Fernández, G.M. y Carlino, P. (2008)** "Leer y Escribir en Ciencias Humanas y Veterinarias: el punto de vista de docentes y alumnos". Presentado en Congreso Mundial de Lectura. San José de Costa Rica. Julio de 2008.
- **García Madruga, Juan Antonio: (2006)** "Lectura y Conocimiento". Ediciones Paidós Iberoamérica- Barcelona, España – 2006.
- **Gatti, Alberto: (2008)** "Comprensión de Textos y Aprendizaje en la Formación Universitaria: diseño y valoración de una intervención educativa orientada a mejorar la comprensión lectora con adultos universitarios". Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Psicología, España. Dirección: Carriedo López, N. y Gutiérrez Martínez, F. 23 de junio de 2008.
- **Gatti, Alberto – Carriedo, Nuria – Gutiérrez, Francisco: (2012)** "Leer y aprender en la universidad:¿Cómo enseñar a comprender textos a adultos universitarios?".Editorial Académica Española- 2012.
- **Jaim Etcheverry, Guillermo: : (1999)** "La Tragedia Educativa". Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. – 1999.
- **Luria, Alexander: (1976)** "Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundation."Cambridge, Hardvard University Press – 1976.
- **Rodríguez, Pablo C. (2009):** "Alfabetización Académica: Análisis de la Carrera de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires". Tesis para la Especialidad en Docencia Universitaria con Orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas. Universidad de Buenos Aires. Tutor. Dr Pablo D. Cética. Presentada el 2 de julio de 2009.
- **Russel, David: (1990)** "Writing Across the Curriculum in Historical Perspectiva: Toward a Social Interpretation."- College English 52, enero de 1990, pp. 52-73 - 1990.
- **Salgado, Hugo: (2014)** "La Escritura y el Desarrollo del Pensamiento: En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua."- Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. – 2014.
- **Serrano de Moreno: (2012)** "Consideraciones para ua pedagogía de la lectura crítica en la Universidad." Legenda, Vol. 16, Nº 14: "Propuestas y experiencias pedagógicas", Venezuela, Enero-Junio de 2012.

- **Vigotsky, Lev S.: (1934)** ”Pensamiento y Habla”- 1934. Edición consultada: Colihue, Buenos Aires, 2007. Traducción: Alejandro Ariel González.
- **Wells, Gordon**:
  I. **(1987):** “Apprenticeship in Literacy”-Interchange 18, pp 109-123 - 1987.
  II. **(1990):** “Creating the Conditions to Encourage Literate Thinking”- Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A., March 1990, pp.13-17 -1990.
  III. **(2007):** “Who we become depends on the company we keep and on what we do and say together” International Journal of Educational Research, July 2007.
- **Zabalza, M.A.: (2007)** “Competencias docentes del profesorado universitario” - Narcea S.A. de Ediciones – 2007.



- **Palabras-clave:**

Alfabetización Académica – Actividades de aprendizaje – Escritura – Lectura – Veterinaria.

**Anexo 1:**

**Encuesta a docentes**

1) En su desempeño como docente de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la U.B.A., ¿observa dificultades en los alumnos en aquellas actividades que requieren la comprensión de lecturas, la producción de escritos y la habilidad de expresarse oralmente de modo académico?
   - ⌗ No (pasar a pregunta 3)
   - ⌗ Sí

2) Según su experiencia, cree que los alumnos presentan mayores dificultades en:
   c) La comprensión de lecturas.
   d) La redacción de textos
   e) La oralidad académica
   f) Todas
   g) Ninguna

3) ¿Opina que es competencia de la Universidad entrenar a los alumnos en habilidades de lectura, escritura y oralidad?
   - ⌗ No, está en desacuerdo
   - ⌗ Sí, está a favor
   - ⌗ Cree que no haría diferencia
   - ⌗ No sabe / No contesta

4) ¿Qué tipo de actividades realizan en la cursada de la materia que usted dicta?. Puede señalar varias opciones.
   - ⌗ Clases teóricas expositivas.
   - ⌗ Clases de resolución de problemas y ejercicios.
   - ⌗ Clases prácticas, modalidad (observación de preparaciones biológicas, trabajos prácticos de laboratorio, prácticas con animales, etc.): ……
     ……..
   - ⌗ Otras actividades: ……
     ……..……
     ……..……...

5) ¿Cómo se reparte el tiempo entre las clases teóricas y otro tipo de actividades?
    - 60% o más de clases teóricas y el resto de otras actividades.
    - Aproximadamente 50% de clases teóricas y 50% de otras actividades.
    - 40% o menos de clases teóricas y el resto de otras actividades.

6) ¿Podría estimar la relación entre la cantidad de docentes y de alumnos cursantes en las comisiones?
    - Un docente cada 10 o menos alumnos.
    - Un docente cada 10 a 15 alumnos.
    - Un docente cada 15 a 30 alumnos.
    - Un docente cada 30 o más alumnos. ¿quiere especificar un número?:……..

**Con respecto a la lectura:**

7) Realizan en la cursada alguna actividad de las citadas a continuación:
   - ⌗ Confección de guías o cuestionarios para la lectura del material didáctico recomendado por el Área.
   - ⌗ Solicitud de entrega de cuestionarios completados sobre el material de lectura.
   - ⌗ Solicitud de resúmenes de material bibligráfico.
   - ⌗ Lectura y/o discusión de textos en clase (papers, capítulos de libros, artículos de divulgación, etc.).
   - ⌗ Ninguna

8) ¿Realizan alguna otra actividad tendiente a incrementar las habilidades de lectura de los alumnos?
   - ⌗ No
   - ⌗ Sí, ¿Cuál?:……

*(Si no realizan ninguna de estas actividades- preg 7 y 8-, pasar directamente a la pregunta Nº 12).*

9) ¿Se explica o modela por el docente la forma de resolver estas actividades?
   - ⌗ No se realiza
   - ⌗ A veces
   - ⌗ Siempre

10) ¿Se realiza la devolución por el docente de las dificultades evidenciadas en estas actividades?
   - ⌗ No se realiza
   - ⌗ A veces
   - ⌗ Siempre

11) Si se realiza esta devolución ¿es individual o grupal?
   - ⌗ Grupal
   - ⌗ Individual

12) ¿Cómo calificaría el nivel promedio de desempeño de los alumnos, en cuanto a la comprensión y a la extracción de significado de los textos?

- ⌗ Malo
- ⌗ Regular
- ⌗ Bueno
- ⌗ Muy bueno
- ⌗ Excelente

13) ¿Le parecería útil incorporar en su materia (más) actividades que incrementen las habilidades de comprensión lectora de los alumnos, con la guía y seguimiento de los docentes de su área?

- No
- Sí
- No sabe / No contesta
- Sí, pero……..

**Con respecto a la escritura:**

14) Realizan en la cursada alguna actividad de las citadas a continuación:

- ⌗ Solicitud de resolución escrita de cuestionarios o ejercicios.
- ⌗ Solicitud de resúmenes de material bibliográfico.
- ⌗ Solicitud de resúmenes de clases teóricas.
- ⌗ Confección de posters.
- ⌗ Solicitud de informes escritos de los trabajos prácticos.
- ⌗ Solicitud de monografías o trabajos de investigación bibliográfica.
- ⌗ Blogs o foros de discusión.
- ⌗ Atención de consultas por mail.
- ⌗ Ninguna.

15) ¿Realizan alguna otra actividad tendiente a incrementar las habilidades de escritura de los alumnos?

- ⌗ No
- ⌗ Sí, ¿Cuál?:……

*(Si no realizan ninguna de estas actividades- preg.14 y 15-, pasar directamente a la pregunta Nº 19).*

16) Con respecto a estas actividades, ¿se realiza la devolución por el docente de las dificultades evidenciadas?

- ⌗ No se realiza
- ⌗ A veces
- ⌗ Siempre

17) Si se realiza esta devolución ¿es individual o grupal?

- ⌗ Grupal
- ⌗ Individual

18) ¿El alumno cuenta con una instancia de discusión de las dificultades señaladas por el docente para reelaborar el texto, antes de la calificación de la actividad?

- ⌗ No
- ⌗ Sí, ¿cómo?.....

19) ¿Toman **exámenes** escritos en alguna instancia?

- ⌗ No (pasar a la pregunta 23)
- ⌗ Sí, ¿en cuál?.....

20) ¿Solicitan la redacción de textos en las respuestas de **examen**? (respuesta breve, a desarrollar, resolución de situaciones, etc.)

- No
- Sí

21) ¿Realizan la devolución individual de las dificultades evidenciadas en los **exámenes** escritos?.

- ⌗ No
- ⌗ Sí. ¿Cómo?.....

22) ¿Prevén la ejercitación durante la cursada de consignas del tipo de las exigidas en los exámenes o trabajos escritos requeridos para calificación?

- ⌗ No
- ⌗ Sí. ¿Cómo?.....

23) Cómo calificaría el nivel promedio de desempeño en todos los escritos producidos por los alumnos, teniendo en cuenta la claridad, la cohesión de los textos, el uso del vocabulario y la pertinencia con respecto a las consignas?

- ⌗ Malo
- ⌗ Regular
- ⌗ Bueno
- ⌗ Muy bueno
- ⌗ Excelente

24) ¿Le parecería útil incorporar en su materia (más) actividades que incrementen las habilidades de escritura académica de los alumnos, con la guía y seguimiento de los docentes de su área?

- ⌗ No
- ⌗ Sí
- ⌗ No sabe / No contesta
- ⌗ Sí, pero……..

**Con respecto a la oralidad**

25) Realizan en la cursada alguna actividad de las citadas a continuación:

- ⌗ Lectura y/o discusión de textos en clase (papers, capítulos de libros, artículos de divulgación, etc.).
- ⌗ Solicitud de resolución de consignas y exposición oral en clase.
- ⌗ Ninguna

26) ¿Realizan alguna otra actividad tendiente a incrementar las habilidades de exposición oral de los alumnos?

- ⌗ No
- ⌗ Sí, ¿Cuál?:……

27) ¿Se dan pautas o explicaciones concretas para orientar la oralidad de los alumnos en el ámbito de la asignatura?

- ⌗ No
- ⌗ Sí, ¿cómo?.....

28) ¿Toman **exámenes** orales en alguna instancia?

- ⌗ No
- ⌗ Sí, ¿en cuál?.....

29) ¿Cómo calificaría el nivel promedio de desempeño en la oralidad académica de los alumnos, teniendo en cuenta la claridad, la coherencia, el uso del vocabulario y la pertinencia con respecto a las preguntas?

- ⌗ Malo
- ⌗ Regular
- ⌗ Bueno
- ⌗ Muy bueno
- ⌗ Excelente

30) ¿Le parecería útil incorporar en su materia (más) actividades que incrementen las habilidades de oralidad académica de los alumnos, con la guía y seguimiento de los docentes de su área?

- ⌗ No
- ⌗ Sí
- ⌗ No sabe / No contesta
- ⌗ Sí, pero……..

**Considerando el modelo pedagógico que investiga esta encuesta (Alfabetización Académica):**

31) ¿Cree que la Universidad formaría profesionales más reflexivos y más críticos si las distintas asignaturas profundizaran la enseñanza de recursos discursivos (leer, escribir y expresarse oralmente)?

- No, está en desacuerdo
- Sí, está a favor
- Cree que no haría diferencia
- No sabe / No contesta

32) ¿Cree que la comunidad nacional de profesionales veterinarios sería más cooperativa y produciría más conocimiento si sus integrantes estuvieran mejor entrenados en los usos del discurso de la profesión?

- No, está en desacuerdo
- Sí, está a favor
- Cree que no haría diferencia
- No sabe / No contesta

33) ¿Ve como posible la implementación de este enfoque pedagógico en el marco de la asignatura que usted dicta? (Considere incorporar actividades que estimulen el ejercicio de los distintos recursos discursivos, con guía y devolución individual del docente).

- Imposible
- Difícil
- Posible
- Muy probable
- No sabe / No contesta

34) ¿En qué área cree que estarían las mayores dificultades o impedimentos para este tipo de innovación?

- En la resistencia de los alumnos a la innovación.
- En la resistencia de los docentes a la innovación.
- En la capacitación del plantel docente.
- En el manejo de los tiempos curriculares.
- En la necesidad de mayor inversión en tiempo y esfuerzo de la tarea.
- En la falta de apoyo institucional.
- Todas
- Otra/s:……
  ……
  ……

35) ¿Qué comentarios le gustaría agregar?

**Preguntas de respuesta abierta:**

1) ¿Le resulta atractivo este enfoque de la pedagogía?. ¿Lo conocía (por artículos, carrera docente, cursos)?
2) Su materia posee un programa oficial, aparte del mismo, ¿hay algún documento interno de la cátedra que utilicen para guiarse en la cursada?. Si es así, ¿Por qué es necesario?
3) Le parece que el programa de su materia debería contemplar (si no lo hace)/incluir más extensamente (si lo incluye) la enseñanza de habilidades discursivas (lectura, escritura, expresión oral) en el marco de la disciplina?. ¿Cómo lo incorporaría usted? (como objetivo, como metodología, como competencia a evaluar…)
4) ¿Le parecería útil para los alumnos incorporar (más) actividades de este tipo en su materia?. Qué pesaría más: ¿el beneficio o las dificultades de hacerlo?
5) ¿Está enterado de la existencia de un Área de Coordinación Pedagógica, dependiente de la Secretaría Académica, en nuestra facultad?. En caso de querer incorporar innovaciones, ¿solicitaría asesoramiento en la misma?
6) ¿Estaría de acuerdo con la implementación de incentivos para este tipo de actividades docentes o para la implementación de otras innovaciones pedagógicas? (puntaje para concursos, certificados con valor curricular, mayor presupuesto para el área, programas remunerados de innovación,…)

**Anexo 2:**

Tópicos para la entrevista al Dr Alberto Gatti, psicopedagogo, miembro del equipo de gestión del Sistema de Orientación y Tutorías Académicas, dependiente de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la U.B.A.

a) El contexto de su trabajo:
    1. Su experiencia en el ámbito educativo;
    2. Su acercamiento a nuestra Facultad;
    3. Su cargo actual;
b) La problemática educativa en la Universidad Argentina y en la U.B.A.:
    1. las falencias de la alfabetización previa;
    2. la capacitación docente en el país;
    3. Las tradiciones y las políticas / el espacio para la innovación;
    4. El impacto de la formación universitaria que incluye Alfabetización Académica observado en los graduados, en las Facultades pioneras en innovación pedagógica;
c) El caso de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la U.B.A.:
    1. El cuadro de situación evidenciado en nuestro estudio, ¿coincide con sus observaciones desde su cargo?;
    2. Las experiencias y las dificultades particulares en el área de las Ciencias Biológicas
    3. Su visión crítica de la realidad de nuestra Facultad;
    4. El nuevo proyecto institucional que coordina su departamento
    5. ¿Cómo se enmarca este proyecto en el Sistema de Acreditación y Categorización de Carreras de la CONEAU?
d) Sus comentarios.

**Anexo 3:**

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS

SECRETARÍA ACADÉMICA

PROGRAMA

*"Alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias"*. Año 2014.

Fundamentación

En los últimos años se ha venido insistiendo sobre la importancia de incorporar a la formación de los alumnos universitarios contenidos de enseñanza que favorezcan la adquisición de las competencias lingüísticas que los estudiantes necesitan desarrollar para insertarse en la comunidad científica de la que formarán parte. Esta insistencia, que en nuestro país se ha instalado con el nuevo siglo, se ha desarrollado inicialmente en universidades de origen anglosajón. La alfabetización académica supone que cada disciplina tiene un registro discursivo que la caracteriza y que se expresa en formas particulares de leer, escribir y exponer ideas. Todo alumno debe transitar el proceso de apropiación de esas competencias de lectura, escritura y oralidad; proceso que según la alfabetización académica no es espontáneo, sino que debe ser promovido por el proyecto curricular de la institución de formación superior. Contrariamente a lo que suele creerse, las competencias mencionadas no se adquieren por generalización de experiencias de aprendizaje anteriores, por ejemplo, en el nivel secundario. Su grado de especificidad requiere de un abordaje explícito que debe comprometer al conjunto del profesorado universitario.

En este sentido, este proyecto promueve que la formación de las competencias lingüísticas se transforme en un contenido transversal a partir del aporte de diferentes Cátedras de la Facultad. En principio, se suma a la propuesta de capacitación iniciada a través de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Biológicas y Veterinarias que incluye una introducción a la Alfabetización Académica en el Módulo Problemática Pedagógica y un Taller orientado específicamente a la enseñanza de competencias lingüísticas en las aulas universitarias. Consideramos que la capacitación que ofrece dicha Carrera necesita ser complementada con acciones que promuevan el abordaje efectivo de las competencias lingüísticas. Para ello, se considera oportuno, en primer lugar, hacer un relevamiento de las intervenciones que ya realizan algunas Cátedras sobre el tema para poder incluirlas al proyecto y, por otro lado, sumar nuevas experiencias. La intención es articular las diferentes intervenciones para que puedan funcionar de modo orgánico, en el sentido de sumar propuestas que sean complementarias, en cuanto a los contenidos estratégicos que abordan. En síntesis, este proyecto, realizado a través de la acción conjunta del Servicio de Asesoría Pedagógica y el Servicio de Orientación y Tutorías Académicas, busca profundizar el impacto efectivo en las aulas del enfoque de la alfabetización académica. En consecuencia, este impacto se promoverá a través de las acciones a realizar dentro del cursado de las asignaturas (de carácter grupal), que serán complementarias a las realizadas por los orientadores y tutores (de carácter individual).

Objetivos

- Relevar las intervenciones áulicas que las Cátedras vienen realizando orientadas a promover la alfabetización académica.
- Favorecer la articulación entre las mismas en el sentido de abordar contenidos y metodologías complementarias que permitan un efecto más orgánico de las acciones.
- Generar progresivamente nuevas intervenciones orientadas a la alfabetización académica en otras cátedras.
- Promover un trabajo articulado entre docentes y tutores en la cátedra de Anatomía orientado al desarrollo de competencias relacionadas con la alfabetización académica.
- Favorecer la difusión de las tesinas de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria o tesis de la Maestría en Educación que abordan temáticas relacionadas con la alfabetización académica.
- Sistematizar la experiencia de modo de poder evaluar y comunicar los resultados que se van obteniendo en el desarrollo del proyecto.

Desarrollo del proyecto

Año 2014.

- Reorganización del Servicio de Orientación y Tutorías Académicas.

A partir del presente año se propuso reformular el trabajo del Servicio de Orientación y del equipo de tutores académicos, en el sentido de favorecer el funcionamiento articulado de ambas instancias. (Se adjunta en el Anexo el Proyecto que presenta la nueva estructura del Servicio). En este sentido, se busca dar un funcionamiento más orgánico a la intervención de los tutores y orientadores dirigida a acompañar a los alumnos en las necesidades relacionadas con el estudio. Esta intervención, de carácter individual, busca complementarse con actividades académicas en el marco de las Cátedras que pasamos a presentar.

- Relevamiento y realización de intervenciones orientadas a la alfabetización académica dentro de las asignaturas

Cátedra Anatomía

La promoción de un funcionamiento más articulado entre la orientación y el cursado de las asignaturas llevó a planificar, durante el segundo cuatrimestre, una actividad en la cátedra de Anatomía I. Esta actividad supone entregar una guía teórico-práctica que orienta a la realización de actividades de estudio (además de actividades prácticas en el laboratorio). Las actividades de estudio promueven el proceso de selección de la información relevante de los textos. Las mismas serán elaboradas por los alumnos y corregidas por los docentes (con colaboración de los tutores) para que los alumnos tengan una devolución de lo producido. Esta producción funcionará como instrumento de evaluación parcial de la unidad. Atendiendo a los objetivos propuestos por la guía, es una intervención que promueve competencias de lectura. Fue un material producido por la Cátedra y analizado junto con la coordinación de la Asesoría Pedagógica y del Servicio de Orientación y el equipo de tutores.

Cátedra de Química Biológica

El Profesor Titular de la Cátedra, Dr. Pablo Cética, se acercó al Servicio de Orientación planteando la conveniencia de organizar una reunión con los docentes para analizar y evaluar la experiencia del Seminario que organizan dentro de la cursada de la materia. El Seminario busca aproximar al alumno a un género textual específico: las publicaciones científicas. Como parte del proceso de alfabetización académica, la Cátedra ha considerado conveniente generar actividades de lectura de papers. A través de esta lectura se persiguen varios objetivos: introducir al método hipótetico-deductivo propio de las ciencias, conocer las características del formato textual utilizado para que los veterinarios comuniquen los avances o resultados de sus investigaciones y generar un espacio de discusión a partir de la lectura de las publicaciones. Estos objetivos se enmarcaron en el cursado del Seminario, que se suma a las otras actividades que realiza la Cátedra (clases teóricas, clases teórico-prácticas y clases de laboratorio). El objetivo de la reunión fue evaluar la experiencia del Seminario que, atendiendo a las encuestas de opinión, no resulta ser un espacio valorado por la totalidad de los alumnos. La discusión giró alrededor de la necesidad de valorar la experiencia a pesar de no responder a objetivos de formación más mediatos (lo que hace que no sea específicamente valorados por los estudiantes). También se analizaron alternativas didácticas para optimizar la motivación de los alumnos hacia la propuesta.