



**"ALFABETIZACION ACADEMICA: ANALISIS DE LA
CARRERA DE VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD
DE BUENOS AIRES"**

Vet. PABLO C. RODRIGUEZ

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA UNIVERSITARIA CON ORIENTACION
EN CIENCIAS VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Tutor: Dr. PABLO D. CETICA

Fecha de Presentación: 2 de Julio de 2009

INDICE

1. Introducción	pág 2
2. Planteamiento del tema	pág 4
2.1. El concepto alfabetización académica y sus implicancias. (4)	
2.2. La importancia de la lectura y la escritura en la educación superior. (4)	
2.3. La alfabetización académica en Argentina y en el mundo. (5)	
3. Desarrollo	pág 6
3.1. Metodología (6)	
3.2. Resultados	
3.2.1. Características de las entrevistas y de los profesores entrevistados. (6)	
3.2.2. Análisis de los resultados. (7)	
4. Conclusiones	pág 12
5. Bibliografía	pág 15

1. INTRODUCCION

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década, está siendo intensamente trabajado en Australia y Estados Unidos y empieza a ser considerado y discutido en muchos otros países, incluyendo Argentina. La palabra “alfabetización” es la traducción directa del término “literacy” que también puede entenderse como “cultura escrita”, un concepto más amplio y abarcativo (22). Este concepto señala las prácticas de lectura y escritura propias de una comunidad científica o profesional por el cual se ingresa a su cultura escrita. Desde esta perspectiva, aprender una disciplina es una doble tarea porque implica tanto apropiarse de su sistema conceptual como de sus prácticas discursivas (7). La alfabetización académica refiere también al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (10). Apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico y/o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (18). Esta concepción es especialmente importante a nivel universitario donde las habilidades de lectura, escritura y comprensión de textos resultan imprescindibles para el aprendizaje de un gran número de conocimientos propios y específicos de una disciplina.

Es común escuchar quejas por parte de los docentes universitarios en general y de nuestra Facultad en particular respecto del nivel de lectura y escritura de los alumnos. ¿Por qué leen tan poco? ¿Cómo puede ser que no comprendan las consignas? ¿En el secundario no les enseñaron a escribir? Son preguntas que habitualmente se escuchan en las charlas entre los docentes. También es común escuchar quejas por parte de los alumnos respecto de la complejidad y diversidad de los textos universitarios (en comparación con el nivel medio) y de su dificultad para comprenderlos. Diversos estudios marcan la importancia que tiene esta problemática en el fracaso y la deserción de muchos alumnos universitarios en los primeros años de la carrera (14) incluso un estudio en nuestro país que analiza la carrera de Veterinaria (15). Como docente de una materia de segundo año del tronco común veo a diario los problemas que presentan los alumnos a la hora de “enfrentarse” a la bibliografía recomendada y lo necesario que resulta nuestra participación para transformar ese “enfrentamiento” en un “encuentro” con la bibliografía de nivel universitario que les permita reconstruir los conocimientos previos y resignificarlos con los conceptos nuevos. El concepto de alfabetización académica nos invita a analizar esta problemática desde otro punto de vista. Al existir diversidad de tipos de textos, de temas, de propósitos y de contextos en los que se lee y escribe, se plantean siempre nuevos desafíos para el lector/escritor, nuevos modos de leer y escribir. Existen, por lo tanto, diferentes culturas escritas y una de ellas es la cultura académica, en cuyas normas y protocolos deben iniciarse los alumnos que ingresan a la universidad (23). Si cada área del saber requiere estrategias específicas para el abordaje de los textos que le son propios, entonces los docentes debemos encarar con nuestros alumnos las prácticas letradas pertinentes a cada una de ellas (23). Tal como plantean Scardamalia y Bereiter (20), en un modelo de enseñanza que va más allá del simple “decir el conocimiento” e involucra una verdadera “transformación del conocimiento”, el docente no se limita a transmitir a los estudiantes lo que sabe sobre un tema, sino a enseñarles los modos de indagar, de aprender y de pensar propios de su cultura.

Si nos situamos en esta concepción epistemológica, somos nosotros, los docentes universitarios, quienes deberíamos facilitar en los alumnos el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura disciplinares específicas de nuestras asignaturas. Sería deseable que explicitáramos en los programas de cada materia los requerimientos de lectura y escritura que esperamos alcancen nuestros alumnos. Y es la facultad, como institución, la que debería propiciar estas prácticas y facilitar la continua formación y actualización de sus docentes para que seamos conscientes de la importancia de esta problemática y competentes para trabajar en la mejora permanente y sostenida del nivel de lecto-escritura de nuestros alumnos. Mientras escribo esta introducción recibo la novedad de la apertura de un curso sobre alfabetización académica a realizarse en nuestra Facultad en el segundo semestre de este año y de la visita de Paula Carlino, especialista y referente en el tema en nuestro país, para dar una conferencia. Ambos hechos permiten imaginar un escenario de preocupación sobre la problemática que espero se transforme gradualmente de un “preocuparse” a un “ocuparse” para la puesta en práctica de políticas universitarias cada vez más concretas.

El objetivo de este trabajo fue describir y analizar la situación actual de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (U.B.A.) en términos de alfabetización académica. Espero que este trabajo, como el resto de las investigaciones en la temática, sea una herramienta más que ayude a explicar la sensación de muchos docentes universitarios que nuestros estudiantes “no saben leer y escribir” correctamente, reformular la preocupación a la luz de esta visión de la alfabetización académica en la formación universitaria, concientizar a nuestra comunidad académica sobre la importancia de la enseñanza de la lecto-escritura académica y servir de base o fundamento para que nuestra Facultad promueva acciones tendentes a la capacitación y actualización docente en el campo de la alfabetización académica.

2. PLANTEAMIENTO DEL TEMA

2.1. El concepto alfabetización académica y sus implicancias

El concepto de alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (8). Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional (18) precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. En la bibliografía suelen aparecer otros sinónimos como literacy, alfabetización terciaria o alfabetización superior. La importancia del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos (13). Así, la lectura de textos académicos o científicos exige una preparación, aún en lectores avezados. Cada área del saber requiere estrategias específicas para el abordaje de los textos que le son propios. De allí que los docentes de las distintas cátedras debamos encarar con nuestros alumnos las prácticas letradas pertinentes a cada una de ellas (23). Es importante destacar que la lecto-escritura entendida de esta manera no remite exclusivamente a las habilidades que los alumnos traen (o deberían traer) de niveles anteriores (escuela primaria o secundaria) sino a competencias específicas para comprender y producir textos académicos, competencias y habilidades que los alumnos deben desarrollar durante su formación universitaria.

2.2. La importancia de la lectura y la escritura en la educación superior

Los estudios sobre alfabetización académica cuestionan la creencia que responsabiliza a la educación secundaria por lo que no aprendieron a hacer los alumnos que llegan a la universidad. Esta concepción muy difundida se cuestiona porque contiene una premisa oculta pero falsa: la idea que la escritura y la lectura son procesos básicos, "habilidades generalizables", aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria -en la escuela secundaria o al comienzo de la universidad- y no relacionadas de modo específico con cada disciplina (19). Las investigaciones sobre alfabetización superior demuestran que la lectura y la escritura exigidas en la universidad se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia y, según la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes, aportados por quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar (9).

Existe otra razón aún que justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos inseparables de la enseñanza de los contenidos de cada asignatura. Escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura (1) y esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre los conocimientos anteriores y los nuevos.

Para ello los conocimientos previos deben ser repensados, reorganizados y reconstruidos para volverse compatibles con la tarea de escritura. Por lo tanto, ocuparnos de la escritura de nuestros alumnos contribuye directamente con el aprendizaje de los contenidos de nuestras asignaturas. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (12). Según Bailey y Vordi (2) somos los especialistas de cada disciplina los que mejor podríamos ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque estamos familiarizados con las convenciones de nuestras asignaturas (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocemos el difícil contenido que los alumnos tratan de dominar.

2.3. La alfabetización académica en Argentina y en el mundo

Las universidades de varios países del mundo, entre ellos Australia, ubican a la alfabetización académica en el centro de la formación de sus estudiantes y trabajan arduamente para darle un marco institucional y pedagógico propicio, como lo demuestran los “Lineamientos sobre Alfabetización” aprobados en 1997 por el Consejo Académico de la Universidad de Western Australia en la ciudad de Perth. Este documento sitúa la promoción de la lectura, escritura y estrategias de estudio de los alumnos en el corazón de la enseñanza universitaria (Resolución 236/97, Western Australia University Academic Council). El documento insiste en que las asignaturas describan en sus programas lo que exigen sobre alfabetización académica y responsabiliza directamente a los profesores del hecho de facilitar o no la alfabetización y el aprendizaje de habilidades de comunicación de sus disciplinas, así como de proveer una adecuada retroalimentación a las producciones de los estudiantes para ayudarlos a mejorar sus habilidades de lectura y escritura o a superar sus carencias. Un estudio realizado por Paula Carlino sobre 10 universidades australianas, 20 canadienses y 60 norteamericanas confirma la importancia que estos países le confieren a esta problemática y explica el funcionamiento de diversos programas que materializan esta concepción (9). Sin embargo, como lo demuestran los pocos estudios previos realizados en la temática, nuestras universidades escasamente se ocupan de los procesos de producción e interpretación de textos de sus estudiantes. Ocurren, de hecho, emprendimientos individuales de docentes comprometidos o acciones aisladas de algunas cátedras, como lo demuestran las presentaciones realizadas en las Primeras Jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias” en junio de 2001 (5) y como ocurre también con algunos docentes de nuestra Facultad. No obstante, para generalizar estas experiencias como ocurre en los países mencionados sería importante que quienes gobiernan la Universidad de Buenos Aires consideren la trascendencia de este problema e institucionalicen las prácticas que sostengan la alfabetización académica en la formación de nuestros alumnos.

3. DESARROLLO

3.1. Metodología

La carrera de Veterinaria de la U.B.A. está organizada en Ciclo Básico Común (C.B.C.) de un año, tronco común (de primer a quinto año) y la intensificación (orientada según el interés de cada alumno) de medio año de duración.

En este trabajo se analizaron los programas de las 40 materias del tronco común de esta carrera buscando objetivos, contenidos o actividades propuestas tendentes a facilitar en los alumnos el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura y comprensión de textos propias e inherentes a sus disciplinas.

Del total de los profesores que tienen a cargo las cátedras que dictan todas las materias del tronco común (n=32), se realizó una entrevista al 50% para conocer su opinión sobre: el nivel de lectura, escritura y comprensión de textos de sus alumnos, la situación actual de alfabetización académica en sus materias, la inclusión de objetivos o actividades de este tipo en sus programas, las actividades que actualmente realizan y las dificultades que encuentran para ponerlas en práctica.

3.2. Resultados

3.2.1. Características de las entrevistas y de los profesores entrevistados

La duración de las entrevistas fue en promedio de 28 ± 12 minutos (rango entre 15 y 65 minutos). La ubicación de las materias a cargo de los profesores entrevistados en la carrera fue repartida en los 5 años que dura el tronco común considerando la cantidad proporcional de asignaturas de cada año (Figura 1). Las cátedras a cargo de los profesores entrevistados dictan entre 1 y 8 materias (en promedio $2,4 \pm 1,8$) perteneciendo 1 ó 2 materias al tronco común. La gran mayoría de las cátedras (82%) sólo dicta 1 materia en el tronco común.

La antigüedad de los profesores entrevistados a cargo de las cátedras varió entre 1 y 31 años, en promedio $8,3 \pm 8,4$ años. El 69% de los mismos posee algún título de posgrado, el 94% tiene título de Docente Autorizado de la Universidad de Buenos Aires y el 50% posee además título de Especialista en Docencia Universitaria con Orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas (Figura 2).

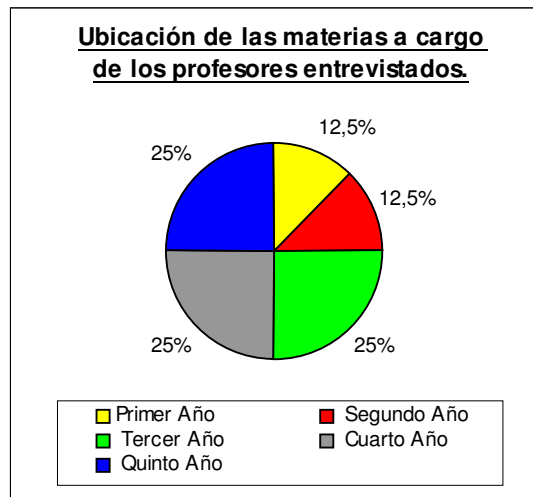


Figura 1

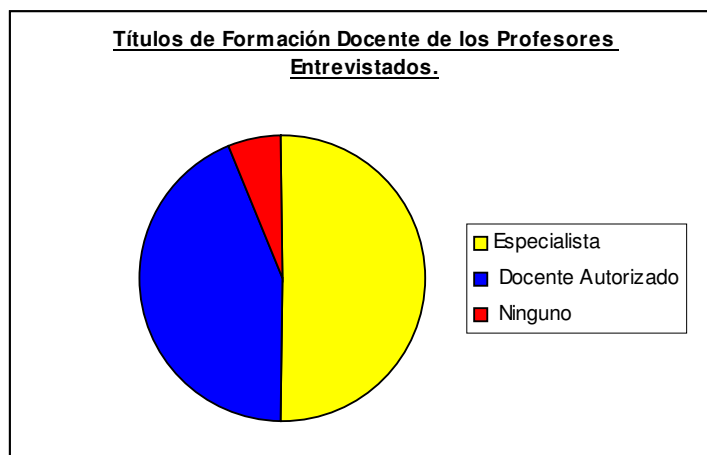


Figura 2

3.2.2. Análisis de los resultados

En las **entrevistas** se consultó a los docentes sobre el **nivel de lectura** de sus actuales alumnos. El **69%** de los profesores entrevistados considera que el nivel de lectura (en calidad y en cantidad) de sus alumnos es **regular, malo o pésimo** (Figura 3).

Los motivos que argumentan los profesores son:

- **24%** Cultural (postmodernismo, cultura de la imagen, sms, Chat, Internet, etc.).
- **18%** Problemas en su formación Secundaria.
- **11%** Problemas en su formación Primaria.
- **11%** Falta de tiempo (por cursar muchas materias y trabajar).
- **6%** Problemas con el idioma inglés.

- 6% Lectura de apuntes pero no de libros.
- 6% Banalización del lenguaje y de la lectura en general.
- 6% Distractores (TV, Internet, etc.).
- 6% En la Universidad no se los "obliga".
- 6% Falta de vocabulario.

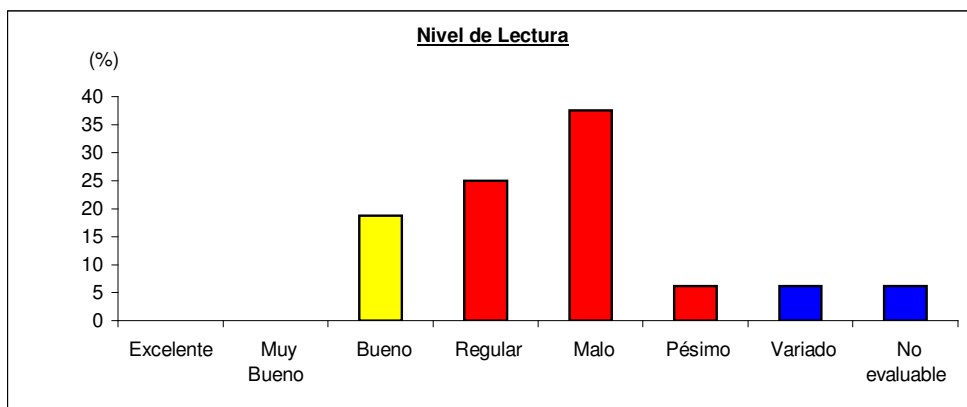


Figura 3

También se consultó a los profesores sobre **el nivel de escritura** de sus alumnos actuales. El **94%** de los profesores entrevistados considera que el nivel de escritura (en calidad y en cantidad) de sus alumnos es **regular, malo o pésimo** (Figura 4).

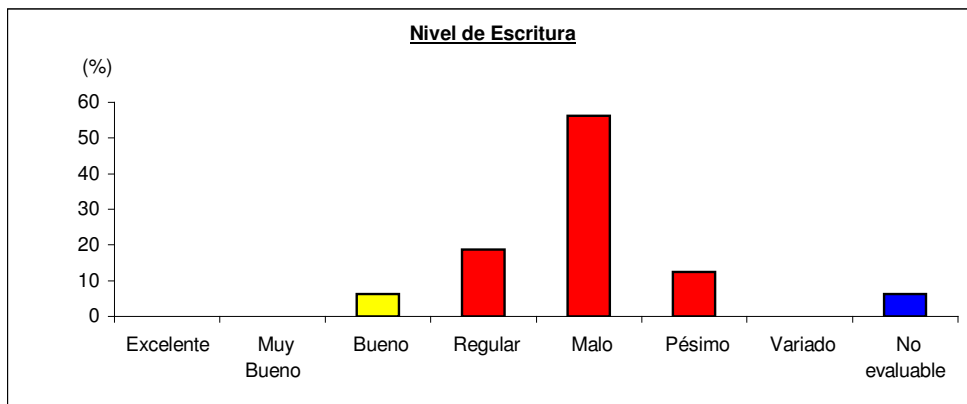


Figura 4

Los motivos que argumentan los profesores son:

- **22%** Cultural (postmodernismo, cultura de la imagen, sms, Chat, Internet, etc.).
- **22%** En la Universidad no se les pide que escriban (salvo en los parciales).
- **11%** Problemas en su formación Secundaria.
- **11%** Problemas en su formación Primaria.
- **11%** Falta de vocabulario.

- **11%** Falta de actividades de corrección y supervisión de los docentes (por la poca cantidad y/o el poco compromiso de algunos de ellos) y falta de “devolución” de la corrección a los alumnos.
- **6%** Poca lectura.
- **6%** Falta de talleres de escritura.

A continuación se preguntó a los profesores si consideran que su materia requiere o no el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura propias de sus disciplinas. Como lo muestra la Figura 5, el **88%** de los profesores entrevistados considera que **su materia requiere el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura y comprensión de textos propias e inherentes a su disciplina.**



Figura 5

Ante la pregunta de “cómo se trabajan esas habilidades actualmente”, llama la atención que el **50%** de los profesores entrevistados respondió que en el tronco común **no se realizan actividades** tendentes a facilitar en los alumnos el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura académica.

Las actividades mencionadas por el resto de los profesores incluyen:

- **20%** Lectura y discusión de papers.
- **20%** Redacción de informes.
- **12%** Dar ejemplos.
- **12%** Transmitir la inquietud por la problemática.
- **12%** Guías de trabajos prácticos.
- **6%** Se trabajan dentro de otras actividades.
- **6%** Trabajos prácticos para entregar.
- **6%** Redacción de conclusiones.
- **6%** Lectura y análisis de textos.

El análisis de los **programas** de las asignaturas del tronco común de la carrera de Veterinaria arrojó resultados no menos llamativos:

- El **87,5%** de los programas **no contiene actividades** tendentes a facilitar en los alumnos el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura académica (Figura 6). Sólo 2 programas proponen entre sus actividades curriculares la lectura y discusión de papers, 1 programa propone la protocolización de resultados y otros 2 los registros escritos.
- La gran mayoría (**90%**) de los programas **no explicita objetivos** relativos a la alfabetización académica (Figura 7). En 3 programas aparece como objetivo “que los alumnos adquieran el vocabulario específico” de la materia y otro plantea como objetivo “que los alumnos aprendan a confeccionar historias clínicas”.
- El **85%** de los programas **no presenta contenidos** relacionados con el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura académica (Figura 8). Sólo 3 programas incluyen en los contenidos la elaboración de instrumentos escritos específicos, 2 programas “términos específicos” y 1 la “reflexión sobre la construcción de respuestas escritas”.

Cabe destacar que el **31%** de los profesores entrevistados aclararon que realizan actividades que **suponen contemplar la alfabetización académica** aunque éstas no aparecen en sus programas.



Figura 6



Figura 7



Figura 8

Finalmente, el **75%** de los profesores entrevistados **estaría de acuerdo** con incluir en sus programas objetivos, contenidos y/o actividades tendentes a facilitar en los alumnos el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura académica (Figura 9).

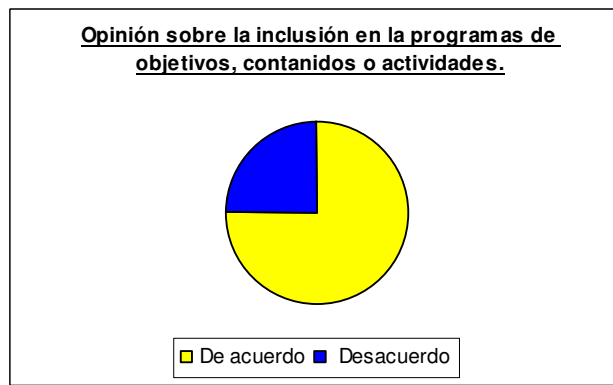


Figura 9

Sin embargo, los profesores tuvieron algunas objeciones para la puesta en práctica de esta inclusión:

- **22%** El tronco común no es la intensificación, ahí sí se podrían incluir estas prácticas por la menor cantidad de alumnos y su nivel de conocimientos previos.
- **22%** Debería cambiar la relación docente/alumno.
- **22%** Tienen poco tiempo de cursada.
- **17%** Muchos de sus docentes no están capacitados para llevar adelante “ese” tipo de clases.
- **11%** Los alumnos trabajan, cursan muchas materias y no tienen tiempo de hacer producciones escritas.
- **6%** Tienen muchos docentes de dedicación Simple (“no se les puede pedir que corrijan 100 redacciones por semana”).

Las sugerencias realizadas por los profesores relacionadas con la temática incluyen:

- **40%** Realizar talleres de escritura fuera de sus materias.
- **30%** Cambiar la forma de evaluar.
- 10% Trabajar con libros y papers.
- 10% Confeccionar glosarios.
- 10% Realizar talleres de búsqueda bibliográfica y comprensión de papers.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de las entrevistas demuestran que un alto porcentaje de los profesores considera que los alumnos tienen serios inconvenientes en lo que hace a la lecto-escritura y comprensión de textos específicos de sus disciplinas. La causa principal, según la opinión de los profesores, es cultural. El dominio de la imagen en la vida cotidiana y en la realidad social y cultural es un hecho claro pero, como demuestra Lamarca Lapuente (16) la cultura del texto se ha empeñado en denostar la cultura de la imagen desconociendo que ésta también es capaz de representar procesos y conceptos (ej. mapas conceptuales). Por lo tanto sería deseable poder complementar texto e imagen como herramientas para facilitar el aprendizaje.

La segunda causa en importancia la atribuyen a la formación académica preuniversitaria. El hecho de responsabilizar por ello a que los alumnos traen problemas de niveles anteriores (primario y secundario) no contempla las diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto al secundario (3; 24). Existen diferentes culturas en torno de lo escrito y la cultura académica es una de ellas. Se trata, como plantea Woodward-Kron (25), de una cultura especialmente compleja, que suele permanecer implícita en las aulas universitarias. A nosotros, los docentes universitarios, nos resulta obvio lo que a muchas personas (que aprendieron a “leer y escribir” en el colegio) no les resulta tan obvio. Día a día trabajamos con artículos científicos, libros de textos, resúmenes o presentaciones a congresos específicos de nuestras disciplinas y llegamos a mecanizar de tal manera lo que hacemos que olvidamos el proceso que nos llevó a hacerlo de esa manera y no de otra. Muchas veces, los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. Este hecho, que mantiene implícito lo que ha de ser aprendido, convierte en más difícil todavía su apropiación por parte de los alumnos (6).

Otro motivo que resultó de alto impacto es el hecho que “a los alumnos no se les pide que escriban, salvo en los parciales” y lamentablemente esto ocurre en varias materias donde los docentes nunca ven un texto escrito producido por los alumnos. La amplia mayoría de los profesores cree que su materia requiere el aprendizaje de habilidades de lecto-escritura propias de sus disciplinas, sin embargo se realizan escasas actividades para facilitar en los alumnos el aprendizaje de estas habilidades y no se explicitan en sus programas objetivos, contenidos o actividades que apunten a lograrlo.

Del análisis de consultas a otros docentes sobre el motivo de esta realidad (10) surgen cuestiones como “nunca pensé que fuera importante”, “no sé como hacerlo”, “lleva mucho tiempo y debemos priorizar los contenidos teóricos” o “¿quién soy yo para enseñar a leer y escribir?”. Ante esta situación la autora se pregunta: ¿quién podría hacerlo para mi materia mejor que yo? Se cree, critica Russell (19), que la producción y comprensión de material escrito universitario son procesos básicos no relacionadas de modo específico con cada disciplina. Esta suposición que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje disciplinar y que se aprenden en el colegio de una vez y para siempre es puesta en duda por numerosas investigaciones. Ellas demuestran, por el contrario, que las exigencias discursivas en la universidad son indisolubles de cada campo de estudio (4; 11).

A pesar de las pocas actividades que actualmente se realizan y los cuestionamientos que plantearon los profesores, la amplia mayoría (75%) estaría de acuerdo con incluir en sus programas -y en sus cursadas- actividades, objetivos y contenidos de alfabetización académica. Este dato es un interesante punto de partida que se suma a la preocupación de muchos docentes, a las nuevas propuestas de la asesoría pedagógica y a las lógicas inquietudes de los alumnos por una problemática que los afecta directamente en su proceso de aprendizaje. Como lo explicita el documento “Lineamientos sobre alfabetización” aprobado en 1997 por el Consejo Académico de la Universidad de Western Australia en el apartado “Responsabilidades”, la universidad en su conjunto y sus integrantes de forma individual deben comprometerse con la alfabetización superior de los estudiantes: “La responsabilidad para lograr altos estándares de alfabetización es compartida por muchos grupos e individuos dentro de la comunidad universitaria: (...) la universidad, los comités de enseñanza y aprendizaje, las facultades, los departamentos, los coordinadores de cursos, los profesores, la unidad de investigación, los estudiantes”. Sin embargo, más allá de estar de acuerdo con una hipotética inclusión curricular, los profesores plantearon objeciones o dificultades que encuentran para la puesta en práctica de estas actividades, como la baja relación docente/alumno, el poco tiempo de cursada o la altura en que se encuentran los alumnos en la carrera y su bagaje de conocimientos previos. Estas complicaciones, aunque reales, no debieran ser un obstáculo para intentar cumplir nuestro rol de facilitadores del aprendizaje de esas habilidades, como de hecho lo hacemos con el aprendizaje de contenidos teóricos. No hay que olvidar que el objetivo principal de nuestras acciones no debe ser fomentar la acumulación del conocimiento sino su comprensión y elaboración crítica. Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual (7).

Sin embargo, en las entrevistas se repitió la idea que muchos docentes no estarían capacitados o “no se sienten cómodos” para llevar adelante “ese tipo de clases”. Los resultados de este trabajo, al igual que el documento de la Universidad de Western Australia y de otros estudios realizados en Australia y Canadá (9), reconocen que los profesores de cada disciplina pueden no tener la experiencia para enseñar a leer y escribir en la universidad, o no estar al corriente de las investigaciones en alfabetización terciaria que son relevantes para favorecer las habilidades correspondientes. Por ello sería deseable aportarles los recursos adecuados para el desarrollo profesional de la docencia que permitan implementar esta política.

Esta concepción de integrar la enseñanza de la lectura, escritura y procedimientos de estudio en el dictado de las asignaturas no ha existido desde siempre, sino que, para implementarse ha demandado cambios institucionales en los que se han debido revisar los objetivos de la formación de graduados, asegurar modificaciones curriculares y disponer los medios necesarios para la capacitación y el desarrollo profesional de los profesores. Y esto no ha ocurrido sin dar “batallas” (17; 21).

Por las respuestas de los profesores entrevistados, lo analizado en los programas, la tendencia internacional, los resultados de trabajos de investigación nacionales e internacionales y mi corta experiencia personal, la solución no parece ser la propuesta de talleres de escritura (u otras “acciones remediales”) que suponen que la lectura y la escritura son técnicas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina, sino la de concientizar e instruir a nuestros docentes acerca de la alfabetización académica y así hacernos cargo de enseñar a leer y a escribir las prácticas discursivas de nuestras materias como una forma de enseñar estrategias de aprendizaje.

Si bien los resultados de este trabajo sugieren que en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la U.B.A. la alfabetización superior no está incorporada a los programas de las materias (más allá intentos individuales), también indican que sería posible y prudente integrar la enseñanza de la alfabetización académica con programas sostenidos que capaciten a los docentes, promuevan la reflexión conjunta y ayuden a reformular los objetivos de cada asignatura a fin de incluir la enseñanza de la lecto-escritura disciplinar.

5. BIBLIOGRAFÍA

- 1) Aitchison, M.; Ivanic, R. y Weldon, S. (1994) "Writing and re-writing writer identity", en Mary Lea et al., *Life histories and learning: language, the self and education*, Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex, pp. 5-8.
- 2) Bailey, J. y Vardi, I. (1999) "Iterative feedback: impacts on student writing". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- 3) Barker, G. (2000) "First year students' perception of writing difficulties in science". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- 4) Beasley, G. y Knowles, S. (1995) "Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific". En K. Chanock y L. Burley (eds.) *Integrating the Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines*, pp. 298-317. Melbourne: La Trobe University, 21-22 de Noviembre de 1994.
- 5) Benvegnú, M.A.; Galaburri, M.L.; Pasquale, R. y Dorronzorro, M.I. (2001) "La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Junio de 2001.
- 6) Bode, J. (2001) "Helping Students to Improve Their Writing Skills". En D. Canyon, S. McGinty y D. Dixon (eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. N.Y.: Norton. 1-19.
- 7) Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984) "Composition Theory and the Curriculum", en: F. Bogel y K. Gottschalk (comps.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, pp. 1-19.
- 8) Carlino, P. (2003a) "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en: *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, núm. 20, Mérida, Universidad de Los Andes, enero-febrero-marzo, pp. 409-420.
- 9) Carlino, P. (2003b) "Pensamiento y lenguaje escrito en Universidades estadounidenses y australianas", en: *Propuesta Educativa. Revista de FLACSO/Educación*, año 12, núm. 26, julio, pp. 22-33.
- 10) Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- 11) Cartwright, P. y Noone, L. (2000) "TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- 12) Chalmers, D. y Fuller, R. (1996) *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- 13) Chanock, K. (2000) "Evaluating one-to-one support for academic literacy: From intuition to documentation". En *Lens on Literacy. Actas de la Australia Council for Adult Literacy Conference*, 21-23 de septiembre. Perth, Western Australia, ACAL.

- 14) Clerehan, R. y Walter, I. (2003) Student perceptions of preparedness for first-year university assignment writing: The discipline of Marketing. National Conference Refereed Proceedings. Flinders University, Adelaida, Australia, 24-25 de noviembre.
- 15) 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.
- 16) Lamarca Lapuente, M.J. (2006) "Información y conocimiento: el hipertexto y la cultura de la imagen" III Congreso ONLINE - Observatorio para la Cibersociedad, Buenos Aires, Noviembre - Diciembre de 2006.
- 17) Percy, A. y Skillen, J. (2000) "A systemic approach to working with academic staff: Addressing the confusion at the source". National Language and Academic Skills Conference "Sources of Confusion", La Trobe University, Boondora. 27-28 de noviembre de 2000.
- 18) Radloff, A. y de la Harpe, B. (2000) "Helping students develop their writing skills - a resource for lecturers". En Flexible Learning for a Flexible Society, Actas del ASET Higher Education Research and Development in South Asia Conference. Toowoomba, Queensland, julio de 2000.
- 19) Russell, D. (1990) Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". College English, 52, enero, pp. 52-73.
- 20) Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En Infancia y Aprendizaje, núm. 58, pp. 43-64.
- 21) Skillen, J y Mahony, M. (1997) "Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change". Actas de la conferencia de 1997 de la asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- 22) Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001) Escribir y leer a través del currículum, Barcelona, ICE/Horsori.
- 23) Torino de Morales, M.E. (2007) Lectura y escritura de textos académicos. Problemas y propuestas. Ponencia presentada en las Primeras Jornadas de Lectura y escritura del Litoral, agosto de 2007.
- 24) Vardi, I. (2000) "What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks". Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- 25) Woodward-Kron, R. (1999) "Learning the discourse of a discipline: the nature of the apprenticeship". Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.