



XIV COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTION UNIVERSITARIA

**La gestión del conocimiento
y los nuevos modelos de Universidades**

Florianópolis, 3 al 5 de Diciembre de 2014

CIGU2014

ÁREA TEMÁTICA: GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

TÍTULO:

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA, FORMACIÓN DOCENTE Y GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

AUTORES:

Alberto Gatti
alegatti@fvet.uba.ar

Fabiana Grinsztajn
posgradodocencia@fvet.uba.ar

COAUTORES:

Pablo Cética

Mariana Vaccaro

ÍNDICE

Resumen	Pág. 3
La alfabetización académica	Pág. 4
<i>La alfabetización académica en la República Argentina</i>	Pág. 5
<i>La alfabetización académica y la formación docente</i>	Pág. 7
<i>La alfabetización académica y la orientación educacional</i>	Pág. 9
La alfabetización académica y la gestión de la enseñanza. La experiencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (Argentina)	Pág. 11
Bibliografía	Pág. 17

RESUMEN

La preocupación por la alfabetización académica es un problema que atañe a la Universidad en Argentina y el mundo, sin embargo es incipiente la introducción de esta problemática en la formación pedagógica de los docentes universitarios. El enfoque de la alfabetización académica plantea que la lectura y la escritura en la universidad suponen una especificidad que requiere de competencias que no son necesariamente generalizables ni transferibles de experiencias anteriores de aprendizaje. Si bien existen diversos modos de pensar la alfabetización académica que promueven variadas modalidades de intervención, es común a todas ellas la idea de que la Universidad tiene la responsabilidad de responder a esta problemática. La formación de docentes no puede entonces quedar ajena a las políticas y estrategias de intervención didáctica y/o curricular que se encaminen en esta dirección. Este trabajo describe la experiencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA, en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas (vinculada a la inclusión de contenidos y prácticas que tienen como objetivo la formación de los docentes en la problemática de la alfabetización académica) como así también en el sistema de orientación y tutorías académicas. Los esfuerzos que la Facultad ha realizado en el último lustro por comprender el fenómeno junto a los debates y análisis de las acciones desarrolladas (proyectos, trabajos finales de carrera, actividades diseñadas por los docentes, efectos logrados por el sistema de tutorías) llevaron a la implementación de un programa institucional para la gestión de la enseñanza de la alfabetización académica para la carrera de Veterinaria. Este Programa de carácter transversal, liderado por la Secretaría Académica, busca que la alfabetización académica adquiera en las aulas la entidad e impacto necesarios para cumplir con el objetivo formar alumnos académicamente alfabetizados.

Palabras clave: alfabetización académica, formación docente, aprendizaje situado, orientación y tutorías académicas.

La alfabetización académica

Desde hace más de veinte años se ha venido desarrollando en el mundo universitario anglosajón esta corriente que ha sido presentada en el mundo de habla hispana por Carlino (2004, 2005a, 2005b). Según esta autora, los supuestos de la alfabetización académica son:

1. Los modos de leer y escribir cuando se busca, elabora y produce conocimiento no son similares en todos los ámbitos académicos (Russell, 1990). Por ello, debemos cuestionar la tendencia a considerar que la lectura y la escritura son procesos básicos cuya responsabilidad atañe a la escuela elemental o secundaria, es decir, que sólo se adquieren antes de ingresar a la Universidad.
2. La particularidad de las prácticas de lectura y escritura académicas está sustentada en el hecho de que una disciplina, no sólo es un espacio conceptual, sino también discursivo y retórico. Es decir, cada disciplina tiene prácticas discursivas que la caracterizan. Por lo tanto, un alumno universitario no sólo debe aprender las nociones y métodos de una asignatura, sino también los modos de leer y escribir que son propios de esa disciplina.
3. Si la alfabetización sostiene que la escritura y la lectura deben ser instrumentos del pensamiento, queda claro el valor que tienen esas prácticas de lectura y escritura para elaborar, asimilar y apropiarse de un campo de conocimiento, es decir, para aprender una disciplina.
4. Aprender un campo de conocimiento es también aprender las estrategias que posibiliten a los futuros profesionales seguir los cambios que toda disciplina va atravesando a través del tiempo. Los alumnos necesitan seguir aprendiendo después de haber finalizado los estudios formales; por ello, es necesario enseñar, además de contenidos, las estrategias para adquirir esos contenidos por su cuenta (Candy, 1995).

En síntesis, la alfabetización académica plantea que la lectura y la escritura, propias del nivel universitario, no son habilidades generalizables, sino que se aprenden dentro de una matriz disciplinar en la medida que se relacionan de modo específico con dicha disciplina. En este sentido, las exigencias de lectura y escritura de la formación profesional se aprenden cuando se tiene la ocasión de afrontar la lectura académica y la producción discursiva propia de cada disciplina. Esta concepción interpela

indudablemente a la didáctica universitaria. Lo distintivo es que esa interpelación se produce en un momento en el que la preocupación acerca de las competencias lingüísticas de los alumnos atraviesa a todas las instituciones de formación superior en diferentes latitudes. En el presente trabajo, pasaremos a analizar la situación particular de nuestro país y los modos en que las universidades argentinas han ido respondiendo al desafío de formar alumnos académicamente alfabetizados. Este análisis nos permitirá luego contextualizar el programa que desde la gestión institucional se ha encarado en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (República Argentina).

La alfabetización académica en la República Argentina

La preocupación por la alfabetización académica es una problemática que se instaló en las universidades argentinas de manera más generalizada con el nuevo siglo. Paralelamente, en el mundo de habla hispana observamos que las investigaciones y experiencias educativas relacionadas con la alfabetización académica se han desarrollado en los últimos diez años, período en el que la temática que nos ocupa ha recibido una creciente atención. No obstante, esta atención se hizo eco de aquellos estudios que desde hace más de veinte años vienen señalando la necesidad de encarar la enseñanza de estrategias de comprensión y producción de textos desde lo que se denomina *aprendizaje contextualizado* (Gutiérrez, 1992) o *aprendizaje situado* (Brown, Collins y Duguid, 1989; Sánchez, 1995). El aprendizaje *situado* busca que las estrategias se aborden *contextualizadas*, de manera que la enseñanza de competencias de lectura y escritura no se desvincule de las exigencias específicas que plantean los materiales de estudio o la producción de textos exigidos por el cuerpo de profesores. Sánchez (1995) describe las posibles intervenciones. Entre ellas están las que se realizan a través de un cursillo o talleres al inicio de la carrera y que, en ocasiones, se llevan a cabo a través de la acción de tutores u orientadores. Existe aquí el supuesto de que los alumnos podrán generalizar las estrategias aprendidas a otros contenidos, porque no se establece una relación directa entre la intervención y la propuesta curricular de las asignaturas. Además, los textos que se abordan en el curso no son necesariamente los mismos de las materias y si lo son, pueden ser tratados de forma diferente. Este tipo de intervenciones, si bien pueden producir algunos efectos positivos, plantean los siguientes problemas: la distancia entre las actividades utilizadas por el orientador o

tutor y las prácticas que plantean los profesores sobre los textos, la efectiva transferencia de lo aprendido en la intervención al ámbito de las asignaturas y la falta de adhesión del profesorado. Por ello, la intervención que Sánchez (1995) considera más adecuada es aquella que se articula con el proyecto curricular institucional. En este caso, la intervención se integra en el conjunto de la vida académica. En relación con este último aspecto, consideramos que en el nivel universitario se refuerza la motivación del alumnado si las reflexiones que se promueven sobre los textos recaen sobre los materiales que deben ser objeto de estudio o de producción en las diferentes asignaturas. El esfuerzo cognitivo implicado en dicha tarea cobra mayor significado, especialmente cuando éste se orienta a revisar y poner en cuestión los hábitos de lectura y escritura ya instalados en los alumnos por experiencias de aprendizaje anteriores. Al respecto, Carlino (2013) plantea que en la última década se ha visto crecer el número de talleres o cursos de comprensión y redacción de textos que se ofrecen al inicio de la carrera constituyendo la forma más extendida de enseñar a escribir y leer en las universidades argentinas. En la misma línea de lo que ya hemos planteado, la autora reconoce los aspectos positivos que pueden ofrecer estas experiencias (abordar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos sobre la comprensión y producción de textos difícilmente abordables por profesores no expertos) pero también comenta sus limitaciones señalando que el conocimiento que ofrecen estos talleres puede ser insuficiente para abordar la especificidad en cada ámbito disciplinar. En relación con la escritura, puede subsistir a lo largo de la carrera la necesidad de aprender nuevos géneros y de continuar recibiendo comentarios sobre lo escrito para revisarlo. Por su parte, en relación con la lectura, lo aprendido en el taller (a nivel de estrategias generales) no es necesariamente transferido al desafío que plantea la especificidad de los campos disciplinares que se abordan durante toda la formación universitaria.

Por otra parte, los que hace años venimos trabajando sobre el tema de la alfabetización académica en las instituciones de formación superior en Argentina percibimos una progresiva toma de conciencia del profesorado acerca de la necesidad de favorecer el desarrollo de las competencias discursivas disciplinares. Si bien es aun frecuente escuchar en los claustros universitarios *“los profesores no tenemos que enseñar a leer y escribir”*, también es frecuente observar que un número significativo de docentes han aceptado dicho desafío, lo que provoca el surgimiento de otro interrogante: *“cómo debemos ocuparnos de dicha enseñanza”*. En este sentido, es

necesario señalar que en nuestro país también se han desarrollado otras experiencias que han asumido la importancia de alfabetizar académicamente comprometiendo al conjunto del profesorado. Una alternativa frecuente es introducir en el horario de tutoría una experiencia intensiva y, al mismo tiempo, acordar con el resto de los profesores la introducción de algunos aspectos en el abordaje de las asignaturas para asegurar la continuidad y articulación entre la experiencia del taller inicial en competencias lingüísticas y el resto de actividades académicas que se desarrollan en las cátedras.

Carlino (2013) hace referencia, con el fin de analizar lo que ocurre en diferentes universidades argentinas, al Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), que viene desarrollado un programa de investigaciones para explorar concepciones y prácticas en torno a la lectura y la escritura en diversas materias. También menciona una serie de experiencias que se vienen realizando en universidades argentinas dentro del enfoque de enseñanza de prácticas situadas (De Micheli e Iglesia, 2012; Rinaudo y Vélez, 2000 y Vázquez y Jakob, 2006, 2007), destacándose especialmente la experiencia denominada PRODEAC (Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera) programa institucional en el que un especialista en enseñanza de la escritura trabaja en equipo con un profesor disciplinar para diseñar las tareas de producción escrita que se realizan en la asignatura (Moyano y Natale, 2012). Ambos profesionales intervienen para analizar con los alumnos las características del texto esperado y para ofrecer ayudas durante su proceso de producción. Esta iniciativa además promueve que todos los profesores de todas las asignaturas del ciclo superior de las carreras de la universidad trabajen en colaboración con un especialista de la escritura durante dos o más semestres. Una de las fortalezas de esta experiencia es mostrar un camino para acompañar al profesorado en la respuesta a esa pregunta de “cómo” encarar la alfabetización académica en el aula. Indudablemente el enfoque de alfabetización que venimos proponiendo interpela a la formación del profesorado y a su capacitación continua, aspecto que pasamos a analizar.

La alfabetización académica y la formación docente

Es indudable que concebir la alfabetización académica como parte del Proyecto Curricular Institucional tiene sus propias dificultades y, tal vez, la más importante sea la

de lograr el compromiso del colectivo docente. No se pretende que los profesores sean especialistas en comprensión, pero sí es necesario ofrecer un proceso de capacitación a los docentes que posibilite la inclusión de estos contenidos en el proyecto de cada Cátedra. Como señala Gatti (2012), es imprescindible aclarar que si asumimos una postura constructivista en relación con el aprendizaje del alumno, también la tenemos que asumir en relación con la capacitación del profesorado. Es decir, es necesario planificar cuáles serán los recorridos para lograr una modificación en las prácticas docentes anticipando que aprender nuevos modos de gestionar la enseñanza en las aulas requiere de procesos de cambio en los docentes que no son inmediatos.

Además, otro aspecto central a tener en cuenta es que encarar el análisis acerca de la formación de la lectura y escritura académicas en la universidad pone en evidencia las concepciones docentes acerca del aprendizaje y la enseñanza en las aulas universitarias. Por lo tanto, la promoción de nuevas prácticas asociadas a la lectura y escritura académicas pondrá en discusión el propio quehacer docente y las representaciones que subyacen y orientan sus prácticas más habituales.

Por otra parte, anticipar una acción que requiere abordar un contenido transversal supone anticipar un proceso institucional que apunte a los siguientes aspectos: que los profesores conozcan y compartan el enfoque de la alfabetización académica, que puedan planificar momentos concretos de trabajo sobre las competencias lingüísticas en el desarrollo de sus asignaturas, que estas intervenciones puedan concebirse de modo articulado entre las diferentes cátedras y que se creen instrumentos de evaluación de la experiencia.

Asimismo, será necesario analizar y poner en discusión un aspecto que suele presentarse en relación con lo que venimos tratando: la idea que suele estar instalada respecto de que el abordaje de la alfabetización académica debería estar a cargo de orientadores, tutores o especialistas. Esta discusión plantea la necesidad de articular la acción tutorial que ejercen los profesores, tutores y orientadores, lo que será abordado en el próximo apartado.

Todos los aspectos señalados hasta aquí interpelan a los equipos de gestión institucional porque son los que deberán generar las condiciones para que el proceso de

cambio sea posible. Cuando nos referimos a condiciones, no estamos señalando solamente la necesaria decisión institucional. Sabemos que las transformaciones educativas no se producen por decreto o por la mera explicitación de objetivos en los proyectos o programas que se planifican en las universidades. Es necesario prever junto a los espacios permanentes de formación docente del profesorado universitario, ofertas de capacitación y actualización. Asimismo, anticipar espacios de trabajo inter e intra cátedras que permitan a docentes y especialistas diseñar intervenciones articuladas que puedan abordar los diferentes y diversos contenidos que supone la enseñanza de las competencias lingüísticas asociadas a la alfabetización académica. Obviamente, también será necesario diseñar los instrumentos de evaluación que permitan analizar el impacto de la experiencia en las propuestas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

La alfabetización académica y la orientación educacional

Los profesores universitarios que afirman que no les compete intervenir sobre las competencias discursivas de los alumnos justifican su posición sosteniendo que esa intervención se debe a un déficit de formación en los niveles anteriores de aprendizaje. Por lo tanto, dichos docentes conciben que la acción debiera ser llevada a cabo por tutores, orientadores educacionales o por un curso de ingreso que compense las dificultades. Las investigaciones que justifican la necesidad de ayudar a los alumnos universitarios que están en riesgo de fracasar tienen larga data y, entre ellas, son frecuentes las que proponen acompañar a los alumnos que no responden con eficacia a las prácticas de lectura y escritura que impone la formación universitaria (Spires, Huntley-Johnson y Huffman, 1993; Hart y Speece, 1998; Magliano y Millis, 2003). Desde el enfoque de la alfabetización académica se cuestionan las intervenciones compensatorias porque se considera que dicha alfabetización supone un proceso que debe acompañar la formación profesional de **todos** los alumnos a lo largo de la carrera. Inclusive hay investigaciones que comprueban su valor a nivel de posgrado (Gatti, 2010).

No obstante, es importante concebir que el enfoque de la alfabetización académica y el de las intervenciones compensatorias no son excluyentes, sino que pueden concebirse como complementarios. Según lo que venimos tratando, el enfoque de la alfabetización académica supone anticipar un proceso de aprendizaje que deberá

ser recorrido por todos los alumnos, independientemente de las competencias lectoras que hayan podido desarrollar hasta el momento. Así, será necesario que la intervención anticipe las competencias lingüísticas que todo estudiante deberá aprender para su progresiva incorporación a la comunidad académica a la que ha decidido pertenecer. Por otra parte, los supuestos de la intervención compensatoria pueden concebirse complementarios a dicha intervención, especialmente si consideramos la necesidad de atender a los *posibles recorridos* de *todos* los alumnos. En este sentido, merecen citarse las investigaciones que, por un lado, han comprobado el desarrollo espontáneo en lectura y escritura que se produce en los alumnos universitarios a lo largo de la carrera pero que, por otro lado, también comprueban que ese desarrollo espontáneo es evidente sólo en los alumnos que en las pruebas de ingreso demostraron poseer mejores posibilidades de comprensión y expresión escritas. Por ello, según lo que venimos tratando, sería posible concebir la siguiente situación: la formación universitaria impondría a todos los alumnos exigencias académicas que favorecerían el desarrollo espontáneo de las estrategias de lectura y escritura. Pero, en este desarrollo espontáneo, los alumnos más favorecidos no serían los que más lo necesitan, sino aquellos que al iniciar la universidad ya contaban con buenas competencias lectoras y escritoras (Gatti, 2012).

En consecuencia, un proyecto curricular universitario deberá estar atento a promover una intervención docente de carácter transversal que anticipe las competencias discursivas que todo estudiante deberá desarrollar. Pero, por otro lado, también es necesario estar atentos al apoyo que será necesario proporcionar cuando se evidencien dificultades en el transcurso de dicho desarrollo. Esto supone una acción coordinada de docentes, asesores pedagógicos, tutores y orientadores educacionales, lo que supone instalar un funcionamiento alejado del individualismo que suele atravesar a la cultura de la enseñanza universitaria. Vuelve otra vez aquí a ponerse en evidencia la importancia que los equipos de gestión tienen en la generación de las condiciones institucionales para que la coordinación antes mencionada sea posible.

Por último, no queremos dejar de mencionar que lo que venimos tratando también está atravesado por las políticas que delinean los sistemas educativos acerca del ingreso a la universidad de los aspirantes. Aquellas instituciones que restringen el acceso de los alumnos a través de exámenes de ingreso, generan cierto nivel de

homogeneidad en el estudiantado que no está presente en las instituciones de ingreso abierto. No es nuestro interés plantear la discusión acerca de estos diferentes sistemas, lo que sí queremos mencionar es que aquellas instituciones de ingreso abierto deben asumir el desafío de generar las condiciones institucionales para poder acompañar y sostener el proyecto de formación de un estudiantado numeroso y diverso. Este es el caso de la Universidad de Buenos Aires. Pasamos, entonces, a presentar las acciones que hemos venido desarrollando en relación con la alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias.

La alfabetización académica y la gestión de la enseñanza. La experiencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires (Argentina)¹

Como ya hemos mencionado, la alfabetización académica ha tomado entidad en nuestro país en los últimos diez años. Hemos visto que existen diversos modos de pensar la alfabetización académica que promueven variadas modalidades de intervención. Si bien es común a todas ellas, la idea de que la universidad tiene la responsabilidad de dar respuestas a esta problemática, es incipiente la introducción de la misma en la formación pedagógica de los docentes universitarios. Según lo que hemos analizado, la formación de docentes no puede entonces quedar ajena a las políticas y estrategias de intervención didáctica y/o curricular que se encaminen en esta dirección. Hace más de seis años, la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas de la UBA, que se dicta en nuestra casa de estudios, ha promovido la inclusión de contenidos y prácticas que tienen como objetivo la formación de los docentes universitarios en la problemática de la alfabetización académica. A nivel curricular, se aborda una introducción a la alfabetización académica en el Módulo Problemática Pedagógica. Por otra parte, se ofrece un Taller sobre el desarrollo de competencias de lectura, escritura y oralidad que profundiza la temática. Ambas propuestas forman parte de la mencionada especialización. Un dato interesante es que la alfabetización académica ha progresivamente convocado a los alumnos y egresados en diferentes aspectos. Por un lado, los trabajos finales de la carrera sobre la

¹ La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires tiene 110 años de historia. Fue creada en el año 1904 como Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria. A partir de 1972 se independizan ambas disciplinas creándose la Facultad de Ciencias Veterinarias. Actualmente tiene una población aproximada de 4100 alumnos y 776 docentes. El ingreso anual es de 450 alumnos aproximadamente.

temática han ido en aumento en los últimos años. Se cuenta en la actualidad con más de diez tesinas de finalización de carrera que abordan la temática desde diversos enfoques y propuestas. Por su parte, los alumnos participantes del taller han avanzado en el diseño de intervenciones áulicas, a partir de la introducción de algún aspecto referido a la problemática de la alfabetización académica, llevando de este modo sus ideas y propuestas a las cátedras en las cuales ejercen su rol docente y, por lo tanto, favoreciendo el impacto del contenido del taller en la institución. Además, los esfuerzos que la facultad viene realizando en el último lustro por comprender el fenómeno han llevado a ofrecer cursos de capacitación para el cuerpo de docentes que han facilitado la implementación de algunas intervenciones.

En la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas se forma mayoritariamente el cuerpo docente institucional en cuestiones de índole pedagógica, didáctica y en aspectos de organización y política universitaria relacionados con la tarea docente en la universidad. Aproximadamente el 70% del plantel docente es especialista o está cursando la carrera, de modo tal que el alcance e impacto de dicha formación es sustantivo a nivel institucional. Sus graduados transfieren el contenido aprendido a sus cátedras, en las cuales se debate y reflexiona acerca de la oportunidad y pertinencia de implementar innovaciones curriculares, pedagógicas, didácticas. Siendo la alfabetización académica uno de los ejes propuestos en el plan de estudios de la especialización en docencia, en el año 2013 se definió un proyecto de investigación para sostener e intensificar el desarrollo de la propia formación en el tema, así como de propuestas pedagógicas, tesinas y proyectos vinculados. De los primeros estudios realizados, se destaca el denominado *“Alfabetización académica en la enseñanza de Ciencias Veterinarias: la importancia de la formación docente”* (Córdoba, Suárez, Grinsztajn, 2009). El mencionado estudio muestra que en la totalidad de los docentes encuestados existe una preocupación genuina por las prácticas de lectura y escritura, entre otras razones porque: *“El proceso de enseñanza aprendizaje depende de la lectura y escritura”*, *“Es tema de incumbencia docente”*, *“Cuando se ponen en práctica la lectura y escritura se notan diferencias cualitativas importantes con respecto a la comprensión de los temas”*, *“Por ser parte del aprendizaje”*, *“Debido a que los alumnos se inician en una materia nueva, sin precedentes y que tiene un vocabulario propio”*, *“Hay dificultades en los alumnos para comprender textos, consignas y en la redacción de respuestas concretas y coherentes”*.

En el momento del estudio (año 2009), se destacó que el 71 % de los docentes encuestados promueven actividades en las cuales los estudiantes deben necesariamente escribir. Al pedir al grupo de encuestados que mencione los ejemplos de actividades que diseñan para tal fin, respondieron las siguientes modalidades y en la siguiente proporción:

1. Informes descriptivos: 28%
2. Cuestionarios y discusión de los mismos: 28%
3. Resúmenes y monografías finales. Donde incluya conclusiones sacadas por el alumno: 8%
4. Que el alumno lea temáticas tratadas por distintos autores y la discuta: 4%
5. Resúmenes de distintas temáticas con corrección del docente: 24%
6. Talleres para estudiantes: 4%
7. Búsquedas bibliográficas: 4%

Este estudio inicial sentó las bases para la implementación de nuevas estrategias formativas en las cuales se incorporaron en forma paulatina conceptos, enfoques y potenciales prácticas de alfabetización académica desde la formación pedagógica de los docentes y permitió, conjuntamente con las actividades desarrolladas en la especialización, concientizar acerca de su importancia y de la necesidad de un abordaje a nivel institucional.

Paralelamente, la Facultad ha promovido la intervención sobre las competencias relacionadas con la lectura y escritura académica a través de la orientación educacional. Desde el año 1988 funciona el Servicio de Orientación al Estudiante² que a través de la relación interpersonal ha venido desarrollando funciones de acompañamiento al estudiantado relacionadas con cuatro ejes de intervención: orientación al estudio, orientación vocacional, orientación académica y orientación institucional (Miguez, Vaccaro, Checchia, Grinsztajn, Barboni, 2011). No obstante, la Facultad ha enriquecido la oferta orientadora creando las Actividades de Orientación³ y el Servicio de Orientación y Tutorías Académicas. Este último Servicio implicó la creación, a partir del año 2010, de un equipo de catorce tutores, docentes de la Facultad y seleccionados

² Desde su creación, el Servicio de Orientación al Estudiante estuvo integrado por una psicopedagoga. A partir del año 2014 está conformado por un equipo de una psicóloga educacional y un psicopedagogo.

³ Las Actividades de Orientación constituyen una actividad de carácter curricular. Sus objetivos apuntan a que los alumnos ingresantes identifiquen la función social y profundicen su conocimiento sobre el rol profesional del veterinario. Esta introducción también incluye salidas al campo y contacto directo con profesionales en ejercicio.

por su capacidad de escucha y comprensión de las problemáticas de los estudiantes. Durante estos años de funcionamiento de este servicio, se han implementado instancias de capacitación de los tutores. En el desarrollo de las acciones tutoriales, han aparecido frecuentemente demandas de los alumnos en relación con las dificultades que tienen a la hora de responder a las exigencias académicas relacionadas con la lectura de los textos de estudio, como así también con la producción de textos o habilidades de exposición en las situaciones de evaluación.

De la evaluación del recorrido institucional que hemos sintetizado hasta aquí, que compromete diferentes instancias (formación y capacitación docente, orientación al estudiante, equipo de tutores), junto al análisis del perfil de los alumnos que ingresan a la Facultad, hemos identificado la necesidad de producir un efecto más orgánico de las acciones de las instancias mencionadas. En este sentido, nos hemos planteado la importancia de seguir promoviendo la alfabetización académica profundizando la *contextualización* de la que ya hemos hablado en el presente trabajo. Surge así, a partir de este año, el inicio de un proyecto institucional de gestión de la enseñanza de la alfabetización académica para la carrera de grado en Veterinaria. Este proyecto de carácter transversal, denominado *Programa de Alfabetización Académica en la Facultad de Ciencias Veterinarias* es liderado por la Secretaría Académica, a partir de los ejes que han sido considerados prioritarios por el Decanato de la Facultad. Este programa compromete, por un lado, al equipo de Asesoría Pedagógica y por otro al denominado (a partir de este año) Sistema de Orientación y Tutorías Académicas.⁴ Buscamos, de este modo, partir de la necesidad de articular las intervenciones de docentes, orientadores y tutores. Los objetivos planteados para el programa son:

- 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.

⁴ A partir de la incorporación de un nuevo equipo de orientadores (conformado por una psicóloga educacional y un psicopedagogo), se evaluó la necesidad de articular las acciones de orientadores y tutores a través de una intervención más sinérgica de ambas instancias. Surge así este Sistema formado por los catorce tutores que ya venían cumpliendo funciones y los dos nuevos orientadores. Este equipo profesional es coordinado por el psicopedagogo que se ha integrado como orientador a partir del presente año.

- Generar progresivamente nuevas intervenciones orientadas a la alfabetización académica en otras Cátedras.
- Promover espacios de discusión y capacitación inter e intracátedras orientados a concientizar sobre la importancia de la alfabetización académica y a ofrecer estrategias de intervención en las aulas.
- Promover un trabajo articulado entre docentes y tutores en las Cátedras orientado al desarrollo de competencias relacionadas con la alfabetización académica.
- Favorecer la difusión de las tesinas de la Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas o tesis de la Maestría en Educación Universitaria 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 programa.

Para dar inicio a las acciones dentro del Programa a partir del 2014, se ha seleccionado al menos una asignatura por año de la Carrera de Veterinaria que por su característica temática y/o integradora se ha considerado especialmente relevante para la actividad. En este caso, buscamos promover la innovación dentro de las mismas. Por ejemplo, se ha implementado en la Cátedra de Anatomía una intervención que busca orientar a los alumnos en el estudio de los textos. Para ello, se ha elaborado una guía sobre una unidad del programa que los alumnos deben responder por escrito. A través de la corrección conjunta de profesores y tutores se busca dar una devolución que permita al alumno monitorear su proceso de comprensión. Por otra parte, hemos avanzado en el relevamiento de las acciones que otras Cátedras ya vienen realizando. Por ejemplo, las Cátedra de Química Biológica y de Histología y Embriología buscan acercar a los alumnos al género textual *paper* a través de una reflexión sobre las características textuales (estructura y funcionalidad) y a través de la lectura de trabajos que plantean desarrollos relacionados con los contenidos temáticos de las asignaturas. Aquí el objetivo es lograr que los enfoques de ambas cátedras sean complementarios en el sentido de profundizar sus efectos. También nos interesa sumar al programa el interés que la Cátedra de Fisiología pone en la exposición oral que deben hacer los alumnos en uno de los temas de su programa. Esta exposición es parte de las instancias obligatorias

que deben cumplir los alumnos para sostener su regularidad y se busca que el alumno pueda tomar conciencia de la importancia de la exposición, atendiendo a que la evaluación final de la asignatura es oral. Por otra parte, en otras dos Cátedras (Física Biológica y Bases Agrícolas) algunos de sus integrantes están implementando propuestas de escritura de informes con instancias de revisión. Este acercamiento a las acciones que se vienen desarrollando nos ha permitido identificar que en algunas cátedras es necesario el trabajo inter-cátedra en varios sentidos, por un lado para resignificar el trabajo que se viene haciendo en función de los postulados de la alfabetización académica o, por otro lado, colaborar con la gestión de la Cátedra para lograr que las acciones producidas por “algunos” miembros pueden a pasar a ser una producción llevada adelante por “todos”.

Consideramos que lo desarrollado hasta aquí permite identificar que este programa compromete a la gestión de la enseñanza desde diferentes niveles de concreción curricular: los lineamientos planteados desde el Decanato llevan a la formulación de este programa que, liderado por la Secretaría Académica, convoca a quienes coordinan las tareas de Asesoramiento Pedagógico y de Orientación y Tutoría Académica. Estas coordinaciones son las que buscarán comprometer a la gestión que los profesores a cargo realizan dentro de cada Cátedra con la intención de que el enfoque de la alfabetización académica pueda plasmarse en la gestión de la enseñanza que llevan a cabo los docentes en las aulas. Pensamos que este puede ser un camino efectivo para que la alfabetización académica adquiera la entidad y el impacto que es necesario lograr para cumplir con el objetivo de insertar a nuestros jóvenes estudiantes en la comunidad académica y científica de la que formarán parte. También consideramos que puede ser un camino para salir de la inacción o la queja que, en ocasiones, acompañan a la percepción del arduo y estimulante desafío que supone formar a los estudiantes para que puedan insertarse como lectores críticos y escritores activos en la comunidad científica de la que formarán parte.

Bibliografía

Brown, John Seely; Collins, Allan y Duguid, Paul (1989): "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 32-42.

Candy, Ph. (1995): "Developing lifelong learners through undergraduate education". En L. Summers (comp.), *A Focus on Learning*. Perth, Australia.

Carlino, Paula (2004a): *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contextos 6. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires.

Carlino, Paula (2005a): "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte". *Revista de Educación, Madrid N° 336*, 143 – 168.

Carlino, Paula (2005b): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica, Buenos aires

Carlino, P. (2013):" Alfabetización Académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381.

Córdoba M., Suárez y Grinsztajn, F. (2009): "Alfabetización académica en la enseñanza de Ciencias Veterinarias: la importancia de la formación docente. *Jornadas de intercambio de experiencias universitarias en el desarrollo de competencias comunicativas*". ISSN 1852-8716 UTN Regional Pacheco

De Micheli, Ana e Iglesia, Patricia (2012): "Writing to learn biology in the framework of a didactic-curricular change in the first year program at an argentine university", en C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson: Parlor Press: The WAC Clearinghouse, pp. 35-42.

Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter3.pdf>

Gatti, A. (2010): "La comprensión lectora con adultos universitarios que cursan estudios de postulación. Diseño y valoración de una intervención educativa". *Revista Latinoamericana de Lectura. Lectura y Vida*. Año 31 N° 3, pp. 42 – 53.

Gatti, A.; Carriedo, N. y Gutiérrez , F. (2012): *Leer y escribir en la Universidad. ¿Cómo enseñar a comprender textos a adultos universitarios?* EAE, Madrid

Gutiérrez, F. (1992). *Razonamiento e Instrucción Cognitiva. Desarrollo y valoración de un programa para mejorar la capacidad de razonamiento en sujetos de 12 a 15 años*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Hart, E. R y Speece, D. L. (1998): "Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure". *Journal of Educational Psychology*, 4, pp.670 – 681.

Magliano, J.P. y Millis, K.K. (2003): "Assesing reading skill with think-aloud procedure". *Cognition and Instruction*, 21, pp. 251-283.

Miguez, M., Vaccaro, M.; Checchia, B.; Grinsztajn, F. y Barboni, A. (2011): *Sistema de Orientación y Tutorías Académicas. Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires*. Eudeba, Buenos Aires.

Rinaudo, Cristina y Vélez, Gisela (2000): *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*, Educando Ediciones, Río Cuarto.

Russell, D. (1990): "Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation". *College English*, 52, pp. 52 – 73.

Sánchez, E. (1995): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana, Madrid.

Spires, H. A, Huntley-Johnson, L. y Huffman, L. E. (1993): "Developing a critical stance toward text through reading, writing and speaking". *Journal of Reading*, 37, pp. 115 – 122.

Vázquez, Alicia y Jakob, Ivonne (2006): "Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoque de los estudiantes", en M. Zulma Lanz, *El aprendizaje autorregulado. Enseñar y aprender en diferentes entornos educativos*, Noveduc, Buenos Aires.

Vázquez, Alicia y Jakob, Ivonne (2007): "La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos", *Innovación Educativa*, vol. 7, num 36, pp. 21-35.