



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

“Un estudio de las valoraciones de los estudiantes de medicina sobre su experiencia formativa en la asignatura Oftalmología de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP”

Alumno: MED. MARIO LUIS CLOZZA

Directora: Prof. Ana Ungaro

Co-Directora: Mg. Glenda Morandi

## Índice

1. **Título.** (Página 3)
2. **Resumen.** (Página 3)
3. **Conceptualización y fundamentación del tema y el abordaje metodológico del TFI.** (Página 3)
4. **Caracterización del problema objeto de indagación.** (Página 6)
5. **Objetivos de indagación.** (Página 9)
6. **Indagaciones y antecedentes preexistentes.** (Página 10)
7. **Perspectivas teóricas.** (Página 11)
8. **Diseño metodológico.** (Página 20)
  - a. **Caracterización del tipo de estudio.**
  - b. **Estrategias de relevamiento y los instrumentos de indagación que se prevén.**
  - c. **Plan de y cronograma.**
9. **Bibliografía trabajo.** (Página 47)
10. **Anexos** (Páginas 50 y 52)

### **1. Título:**

“Un estudio de las valoraciones de los estudiantes de medicina sobre su experiencia formativa en la asignatura Oftalmología de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP”

### **2. Resumen:**

A partir de mi rol docente en la asignatura Oftalmología, surge la inquietud por abordar el problema que se plantea como objeto de la presente indagación, que se focaliza en el estudio de los modos en que se configura la experiencia de los estudiantes en la misma. El interés de la indagación lo constituye la percepción de lo que podría denominarse, en una primera aproximación, una vinculación débil o poco significativa, por parte de una importante porción de los estudiantes, con los contenidos y la propuesta pedagógica que ofrece la asignatura. Esta percepción, en principio construida desde la observación de determinados indicios en las disposiciones y actitudes de los estudiantes en la cursada, genera el interés por pasar de esta percepción, a una aproximación sistemática y con mayores grados de objetivación y distanciamiento. Desde un estudio exploratorio que permita acceder a una comprensión y conocimiento de la experiencia vivida por los estudiantes de la cursada de la asignatura Oftalmología, como experiencia formativa, durante el recorrido por la carrera de Medicina, así como sus perspectivas y valoraciones en torno de la misma. La indagación se realizó a partir de instrumentos abiertos tales como entrevistas, y también de encuestas cerradas que complementen la aproximación al objeto.

### **3. Contextualización y fundamentación del tema y de la modalidad definida de TFI**

La materia Oftalmología de la carrera de Medicina de la UNLP, se dicta según el Plan de estudios en vigencia, del año 2004, en el tercer año de la carrera. En los dos planes anteriores, de los años 1962 y 1976, la misma se dictaba en el cuarto año. Cabe destacar que en esos dos planes se diferenciaba con claridad la existencia de un ciclo preclínico con fines propedéuticos de primer a tercer año en

los cuáles se dictaban las ciencias básicas, que abordan conocimientos indispensables para poder pasar a la siguiente etapa, integradora de los mismos con nuevos conocimientos y aptitudes a adquirir: el ciclo clínico, donde en una misma materia se debe recurrir a conocimientos anteriores, (tales como Anatomía e Histología que tratan con la estructura normal macro y microscópica del cuerpo humano y poder así diferenciarlos de los estados mórbidos; Fisiología y su correlato del funcionalismo anómalo en caso de enfermedad; Farmacología o estudio de las drogas aplicadas a tratar los males, entre otras, los cuales se amalgaman como nuevos conocimientos destinados a lograr recuperar la salud, Cirugía, Semiología, etc.). En la actualidad el Plan vigente, estructura esas disciplinas de manera diferente, cambiando el orden temporal en que las materias son ofrecidas, sin garantizar estos recorridos diferentes.

Respecto del plantel docente de la Cátedra de Oftalmología éste se organiza de modo jerárquico de la siguiente manera: Un Profesor Titular, tres Profesoras Adjuntas, dos Jefas de Clínica, una Jefa de Trabajos Prácticos, siete Ayudantes diplomados y once Ayudantes diplomados ad-honorem.

La modalidad de cursada es la siguiente: el año lectivo se organiza en cuatro ciclos, y cada uno tiene una duración de 4 a 6 semanas. Cada ciclo está compuesto por grupos de estudiantes que corresponden a comisiones de cursada según diferentes días de la semana. De modo que las clases de trabajos prácticos de la asignatura se cursan dos veces por semana con un Trabajo Práctico (TP) por cada día de cursada, y con una carga horaria de una hora por cada clase teórica y una hora por cada trabajo práctico.<sup>1</sup> La asignatura consta de diez Trabajos Prácticos obligatorios, 7 de ellos en el aula y en el Trabajo Práctico N° 9 se proyecta un video formativo consistente en cirugías filmadas sobre diversos tipos de tratamientos quirúrgicos, el cual se dicta en dos únicos días y es obligatorio para todas las comisiones. En el TP N° 10 los alumnos deberán realizar un examen oftalmológico en campo, bajo la conducción de un docente tutor, la realización de

---

<sup>1</sup> Actualmente existen dos comisiones: una que cursa los días lunes y jueves y la otra martes y viernes en el Hospital Gral. San Martín de la Ciudad de La Plata, perteneciente al sistema de salud de la Provincia de Buenos Aires. Otras comisiones cursan en un anexo de la Facultad de Ciencias Médicas ubicada en la Av. 7 N° 1.523 e/63 y 64 de la Ciudad de La Plata, donde funciona la Sede de la Cátedra

dicha práctica es uno de los requisitos de acreditación de la cursada, por lo que los estudiantes presentan la constancia de su realización para la aprobación de la misma. Los TP se dictan en la sede de la cátedra o en la sede del Hospital Gral. San Martín (pudiendo optar en caso de que existiese cupo). En la sede de la Cátedra se podrá cursar con un cupo de treinta alumnos por día. En el Hospital Gral. San Martín se cursa con un cupo de diez alumnos en el complejo áulico construido a tal efecto. Los alumnos están divididos en comisiones de quince a dieciocho alumnos

La materia consta también de once clases teóricas, en las cuales se brinda un abordaje integral de la especialidad comenzando por la Anatomía y ultraestructura normal del ojo humano, y luego se van dictando los diferentes procesos anómalos que afectan al sistema visual humano, haciendo hincapié en lo complejo y delicado de la especialidad. Cada unidad temática aborda un aspecto relacionado con un determinado grupo de enfermedades tales como Glaucoma, alteraciones de la córnea, alteraciones médicas y quirúrgicas de la retina y otras, que se dictan a lo largo de las cuatro semanas no siendo obligatorio asistir a ellas, pero siendo importantes para el desarrollo y mejor comprensión de la materia. Las clases teóricas sólo se dictan en la sede de la Cátedra. La cursada se aprueba con el 80 % de asistencia a los trabajos prácticos. Los estudiantes deben acceder a un portal de Internet denominado Entorno Educativo donde podrán obtener información sobre los temas a desarrollar en las clases teóricas así como los conocimientos que se desarrollan en las clases de los trabajos prácticos, contando para ello con un material elaborado en presentaciones (PPT), de tal modo que el estudiante sabrá qué tema se desarrollará y qué imágenes referentes a diversas patologías le serán explicadas, a fin de que se le facilite la revisión de los conceptos mediante lecturas previas y aproximarse así a los temas que se verán en clase. Hasta aquí se reseña cómo se organiza la materia, cabe agregar que los distintos docentes organizamos la distribución del dictado de los diferentes temas a desarrollar por cada uno, los cuáles, por lo general, se repiten en los distintos ciclos.

En líneas generales, el Trabajo Práctico consta de una clase expositiva, en la que se busca que a su vez se produzcan espacios de reflexión sobre lo que hasta ese momento expuso el docente, tendientes a estimular el razonamiento por parte del alumno sobre situaciones prácticas que habrá de enfrentar en su futuro

desempeño profesional. Se hace hincapié en que no deseamos formar especialistas obviamente, sino médicos conscientes de su deber y responsabilidad, solucionando los problemas básicos para los que los hemos capacitado, y teniendo la claridad de entendimiento de hasta dónde llega su función y cuándo derivar al especialista con dos objetivos claros: noción de la urgencia y noción de la gravedad. Al final de dicho encuentro se produce un cierre integrador con el final de un caso típico del tema expuesto, e interpelando a la clase en torno de lo que trata el mismo y la metodología apropiada para su resolución.

A partir de mi rol docente en esta asignatura, es que surge la inquietud por abordar el problema que se plantea como objeto de la presente indagación, y que se focaliza en el estudio de los modos en que se configura la experiencia de los estudiantes en la misma.

De este modo, el interés de la indagación lo configura la percepción, desde mi lugar docente, de lo que podría denominarse en una primera aproximación, una vinculación débil o poco significativa por parte de una mayoría de los estudiantes con los contenidos y la propuesta pedagógica que ofrece la asignatura. Esta percepción, en principio construida desde la observación de determinados indicios en las disposiciones y actitudes de los estudiantes en la cursada, genera el interés por pasar de esta percepción, a una aproximación sistemática y con mayores grados de objetivación y distanciamiento, desde un estudio exploratorio que permita acceder a una comprensión y conocimiento de la experiencia vivida por los estudiantes de la cursada de la asignatura Oftalmología, como experiencia formativa durante el recorrido por la carrera de Medicina, así como sus perspectivas y valoraciones en torno de la misma.

#### **4. Caracterización del problema objeto de indagación.**

En relación con la formulación del problema de la indagación, precedentemente planteado, se comprende en este trabajo que las actitudes de los estudiantes son una realidad compleja que no sólo se configura a partir de sus propias características subjetivas, sino también como parte de lo que la propia propuesta de la cátedra posibilita, genera y/u obstaculiza.

Entre las actitudes, que se identifican inicialmente como indicadores de esta débil vinculación significativa con la propuesta, se encuentran la poca participación activa en las clases ante preguntas o explicaciones del docente, el recurrente uso del celular para otras actividades no vinculadas con la tarea, la falta de lectura previa y de consultas o preguntas sobre dudas o dificultades de comprensión de los temas, entre otras, que darían cuenta de lo que podría señalarse como falta de sentido o significatividad para los estudiantes de las instancias de clases.

Como ya se ha señalado, Oftalmología es una de las tantas especialidades médicas que cursan los estudiantes durante su formación, y se dicta con una modalidad intensiva y con una importante carga horaria semanal. Los estudiantes durante su formación cursan todas las especialidades médicas, aún cuando su interés profesional futuro pueda estar mayormente ligado a una de ellas en particular, lo que hace que el interés en el estudio de cada temática pueda ser mayor o menor de acuerdo con estas inquietudes previas. Asimismo, en esta etapa de su recorrido en el Plan de estudios, tienen una alta carga horaria y varias especialidades en forma simultánea, lo que supone una mayor exigencia en términos del tiempo destinado al estudio y a las cursadas.

A estos aspectos se suma la advertencia, analizada desde diferentes autores en el campo pedagógico, de profundas transformaciones en los modos tradicionales de aproximación al conocimiento por parte de los sujetos jóvenes, así como de cambios culturales en relación con el sentido y valor otorgado a la identidad profesional como eje vertebrador de las definiciones acerca de los propios proyectos de vida por parte de los estudiantes universitarios (Carli, 2012; Pierella, 2014; Bourdieu, 1964). Estas dimensiones sin duda se hallan presentes en la configuración de un determinado oficio de estudiante y de sus modos de transitar las instituciones universitarias.

Asimismo, las prácticas de enseñanza tradicionales, en este nivel, se encontrarían en conflicto o al menos discordancia con estos nuevos modos de articular el lugar de estudiante, así como de acceder a los saberes, demostrando dificultades para generar diálogos significativos en torno del saber; cierta falta de articulación entre éste y su vinculación directa con la práctica profesional; poca problematización de los temas a partir de dinámicas que involucren a los

estudiantes en la resolución de casos reales y problemas de la práctica; escaso uso de materiales y tecnologías de la información y comunicación, entre las dificultades más significativas. En el caso de la propia asignatura, estas cuestiones son planteadas en el equipo docente, buscando alternativas que posibiliten introducir algunas modificaciones.

Es a partir de esta caracterización, que el propósito del presente trabajo fue llevar a cabo una indagación exploratoria en torno de la experiencia estudiantil en la asignatura, considerando diversas dimensiones de estudio.

Es así como entre los interrogantes que surgen en torno de esta situación, y que movilizaron el desarrollo de la indagación, se plantearon ¿Cuáles son los intereses futuros en términos de la posible especialidad médica en la que se orientarían?, ¿Cómo es su vinculación con la modalidad de cursada de las diferentes especialidades de la carrera de medicina en términos de la cantidad y diversidad de las mismas?, ¿Encuentran dificultades de tiempo o de organización en sus prácticas habituales de estudio en relación con las restantes actividades de la carrera y con las que realizan fuera de las mismas?, ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes acerca de las experiencias de aprendizaje que se les proponen en la asignatura?, ¿Consideran que las mismas les han generado interés en los temas propios de la Oftalmología que no tenían antes de la cursada o por el contrario consideran que su interés no se ha incrementado?, ¿Cuál es su percepción en relación con otras experiencias de aprendizaje vivenciadas en la carrera?, ¿Consideran que los temas y problemas planteados en las clases de trabajos prácticos les han resultado relevantes para su futura práctica profesional?, ¿Cuáles serían los cambios que propondrían en la selección y organización de los temas y en la modalidad de desarrollo de las clases que consideran que les resultarían más apropiadas para mejorar su formación? , entre los principales.

En ese sentido se propone abordar el tema desde distintas perspectivas: un análisis de los cambios culturales ocurridos en las últimas décadas, especialmente a partir de la irrupción de nuevas tecnologías con medios de comunicación antes inexistentes que generaron transformaciones sumamente relevantes en los modos de producción y circulación de conocimientos. El cambio de paradigmas entre los estudiantes con respecto a la profesión: teniendo como hipótesis posible que

estudian con mayor profundidad aquello que harán en el futuro y no todo lo que se les ofrece con tal de egresar formados lo mejor que se pueda. Los tiempos dedicados al estudio, la presencia de otras actividades o intereses además de la carrera, el interés por alguna de las especialidades en particular y el modo en que incide en el desempeño de esta disciplina, la percepción sobre la propuesta de la cátedra, la dinámica de las clases, las guías de trabajo, entre otros aspectos de la misma. Estas son algunas de las dimensiones que se propone dilucidar a través de este trabajo.

## **5. Objetivos**

### **Objetivo general**

Realizar una indagación exploratoria en torno de la experiencia y valoración construida por los estudiantes acerca de su recorrido formativo en la asignatura Oftalmología de la carrera de Medicina.

### **Objetivos específicos**

Identificar sus valoraciones acerca de la formación recibida en relación con su percepción del modo en que lo prepara para su futuro profesional.

Analizar los modos en que perciben su perfil de estudiante en relación con los requerimientos de estudio.

Obtener un conocimiento global de los intereses de los estudiantes y su visión de la materia dentro de la carrera.

Construir conocimientos sobre la experiencia estudiantil que signifique asimismo realizar un aporte a la reflexión pedagógica sobre el proceso de formación en la carrera.

## 6. Indagaciones o antecedentes preexistentes

Tal como se afirmó en el apartado 2 del presente trabajo, la motivación que lo origina, lo configuran las inquietudes acerca de lo que acontece a los estudiantes con respecto a la materia que se dicta y el interés por acercarse a las motivaciones que orientan las actitudes de los mismos, tal como son percibidas desde el lugar del docente.

El rastreo de estudios precedentes en relación con el tema da cuenta de que la mayor parte de la bibliografía trata sobre el estudiante y la universidad, identificando procesos tales como los ritos de pasaje, la afiliación estudiantil a un nuevo y diferente modelo pedagógico comparado con el colegio secundario (Coulon,1997) ( Casco, 2008), las diferencias entre los estudiantes (Elichiry, 2011), las vicisitudes por las que atraviesan distintos estudiantes como el estudiante que trabaja, la estudiante madre, el estudiante del interior o de países latinoamericanos y su desarraigo (Carli 2012) entre otros tópicos de interés, aunque en menor medida es posible hallar tan fácilmente en la literatura especializada el tratamiento de la problemática ya enunciada.

Es que los cambios han sido muchos y pasaron casi imperceptiblemente a lo largo de las décadas, y dichos cambios en la sociedad, en general, se traducen en actitudes de los estudiantes que provienen de esa misma sociedad (Bourdieu, 1964).

Con esa finalidad se consultó a los autores que abordaron una problemática similar a fin de generar una aproximación al estado de los conocimientos en relación con este tema. Se consultaron los escritos, ensayos y trabajos publicados por autores como Phillipe Perrenaud (2007), Maria Paula Pierella (2014), Facundo Ortega (2011), Sandra Carli (2012), Ruth Sautu (2003), Santiago Kovadloff (1999), Gino Germani (1965), Pierre Bourdieu (2004-2008), Miriam Casco (2009), entre otros a considerar, que se han referido a los aspectos sociales en general, y universitarios en particular, que traducen los cambios que la sociedad ha ido experimentando en los últimos 60 años desde la Universidad de la modernidad hasta el proceso denominado de posmodernidad.

## 7. Perspectivas teóricas

### **Algunos atravesamientos de las transformaciones político - culturales en la historia de la universidad argentina**

En relación con el tema que nos ocupa, resulta relevante realizar un breve recorrido histórico por algunos de los cambios que se fueron produciendo en la universidad argentina, ligados a transformaciones culturales más generales que impactaron a los jóvenes en diferentes periodos, en cuanto a su vínculo con la institución. Situados en el siglo pasado, un gran y primer cambio se produce con el reformismo cordobés, en 1918, con Deodoro Roca como uno de sus referentes principales (Ciria, 1968), A partir de este movimiento se abandona el escolasticismo decimonónico, dominado por las reglas religiosas y se comienza a incorporar las nociones de autonomía, libertad de cátedra, participación estudiantil en el gobierno de la universidad, compromiso de la misma con la sociedad y la democracia, entre los hechos más relevantes. Sin embargo, la universidad por décadas seguiría muy articulada a elites pertenecientes a las clases más acomodadas.

Asistimos luego a un gran cambio social con el advenimiento del peronismo que se traduce en las aulas universitarias (Hernández Arregui, citado por Carli, 2017). Si bien inicialmente en el período 1943-46 hubo un gran rechazo a dicha fracción política por parte de los sectores tradicionales, durante el período 1946-55 asiste a la universidad un gran número de alumnos provenientes de las clases obreras a la luz de la gratuidad y el ingreso irrestricto (Ciria, 1983). Comienza así la gestación de la universidad de masas. Como señala Carli, "...La apertura en el ingreso y la gratuidad de los estudios de grado son medidas interpretadas como signos de cierta tradición plebeya del sistema universitario argentino, que ha permitido la convivencia en la universidad de jóvenes de distintos sectores sociales..." (Carli, 2012: 69).

El periodo posterior, fue también fuertemente movilizante, en torno de la disputa libre o laica que enfrentó a diferentes sectores de la educación. Por aquellos años fue muy representativa de este debate, la figura de Risieri Frondizi (1910-1985). Doctor en Filosofía, discípulo de Francisco Romero, se desempeñó

como profesor de filosofía en la universidad de Tucumán, siendo cesanteado en 1955 (Carli 2017). Fue profesor en la UNLP, luego interventor del Colegio Nacional Buenos Aires y Rector de la Universidad de Buenos Aires en el período 1957-1962. Se cita al Dr. Frondizi con más acento ya que, por un lado, fue un preclaro pensador defensor de la igualdad, la autonomía de pensamiento y enemigo de discriminaciones, sobre todo de orden político, y por otro lado, el tiempo que le tocó vivir y actuar fueron años agitados y a cuya efervescencia no fueron ajenos los estudiantes

En Argentina estos hechos convulsionantes se articulan con una radicalización del estudiantado tomando diferentes caminos, hacia el marxismo o hacia el peronismo proscripto. Ya no eran los estudiantes ideales de la universidad colonial, sino otros reales, atravesados por los acontecimientos políticos. Durante el Rectorado de Risieri Frondizi se asiste al debate de la Ley de Educación Superior que habilitaba a la expedición de títulos de validez oficial por parte de universidades privadas (la conocida dicotomía laica o libre, que generó ardorosos debates y hasta refriegas callejeras y escenas de pugilato en la vía pública entre estudiantes que adherían a una u otra fracción). Dicha ley entró en vigencia en febrero de 1959 con los estudiantes lejos de las aulas y la misma generó un profundo cambio en la educación superior con respecto a los cánones en uso hasta esa fecha.

Asistimos por esos años a una politización del estudiantado que va *“in crescendo”* hacia los años 70. Encontrando como el principal obstáculo las disposiciones de la llamada Revolución Argentina (1966-1973). “Los emergentes de la crisis generaron la necesidad de revisar críticamente los estudios realizados hasta entonces en historia de la educación, en los que predominaba la lectura política del sistema educativo, que dejaba en segundo plano el aspecto cultural de las dinámicas de los actores y las instituciones...” (Carli, 2012: 11).

El periodo marcado por la dictadura militar significó un retorno al oscurantismo en el ámbito de las universidades, con la prohibición de determinadas carreras o corrientes de pensamiento, prohibición de autores y obras, y con una fuerte persecución política y desaparición de muchos de sus docentes, y sobre todo de dirigentes del movimiento estudiantil.

Hacia los años '80, y ya en democracia se restaura el ingreso irrestricto, los Centros de Estudiantes y el protagonismo del movimiento estudiantil son centrales en este proceso. Se ponen en marcha políticas de acceso estructuradas por los cursos de nivelación como forma de ingreso universitario, cuya expresión cabal es el CBC de la Universidad de Buenos Aires "...ingreso instrumentado a partir de la creación del Ciclo Básico Común en 1984..." (Carli, 2012:15).

En los 90 se asiste a un proceso de importantes reformas de la educación superior, basadas en un cambio central de relación entre la Universidad y el Estado, y a un cambio de paradigma que genera el pasaje del Estado garante al Estado evaluador, el que es resistido también por buena parte del claustro docente y fundamentalmente del movimiento estudiantil.

Asimismo, en estos años asistimos a un profundo cambio de paradigmas sociales destacándose la irrupción vertiginosa de la TICs, y la entrada en la posmodernidad. Presenciamos entonces a la destacada controversia entre los paradigmas de la Modernidad y los de la Postmodernidad, a lo que se refiere Santiago Kovadloff (1999) cuando dice: "Desconfiado del sueño de omnipotencia de la Edad Moderna y alertado por el estrépito de sus derrotas- la masacre de Hiroshima, los campos de exterminio, el fracaso de las utopías revolucionarias, el hambre la desocupación, y la marginalidad como la otra cara del progreso- el pensador posmoderno embistió contra cuatro siglos de ambición racionalista..." (Kovadloff, 1999).

Desde una perspectiva cultural, entre otras dimensiones, este escenario atraviesa también a la educación superior, generando transformaciones en las tradicionales prácticas formativas en su interior. Como señala Casco: "Los jóvenes suelen expresar de manera directa su desvalorización del conocimiento científico porque lo juzgan rígido e inútil..." (Gueventter, 1997. Citado por Casco, 2008: 6). Y agrega, "En consecuencia, a poco de entrar, aun cuando transiten con relativo éxito hacia la afiliación, sobrevienen el desencanto y la consecuente desmotivación..." (Casco, 2008: 6)

Sin embargo, como se describe a continuación, son varias las dimensiones culturales actuales que transforman a los jóvenes y a las prácticas culturales

juveniles que permean asimismo su papel como estudiantes en la Universidad, redefiniendo los vínculos con el saber y las profesiones tradicionales.

Hecha esta breve introducción, que no hace más que destacar que el estudiante y la institución pedagógica constituyen una caja de resonancia de los hechos que van ocurriendo en la sociedad, veremos cómo estas dimensiones estarían dando cuenta de la problemática que nos ocupa.<sup>2</sup>

### **Transformaciones culturales y experiencias estudiantiles**

Comenzamos inspirándonos en las palabras de Kovadloff en el sentido que asistimos a un cambio de paradigmas. En la Modernidad se deseaba llegar a adultos cuanto antes, pero actualmente asistimos a una suerte de prolongación de la vida en general y de la adolescencia en particular: “Se genera un fenómeno particular con los adolescentes en la medida en que la posmodernidad propone a la adolescencia como modelo social, y a partir de eso se adolescentiza a la sociedad misma” (Guindi, 2002: 169-172)

Por su parte, Pierella aborda el tema de la autoridad en la Universidad desde distintos enfoques, identificando la relación de ésta con actitudes y rasgos de profesores que se destacan por su saber erudito, por su trayectoria, publicaciones y sobre todo por su talento pedagógico al saber transmitir dichos saberes. Destaca también Ayudantes, Jefes de Trabajos Prácticos y hasta pares que son los que impulsan y apuntalan a sus compañeros, desarrollando diferentes modos de ayudarlos en el tránsito de aprender el “oficio” de estudiantes (Coulon, 1997).

Pierella (2011) afirma, a partir de su investigación sobre la autoridad, que la universidad no es solamente un espacio y un tiempo de formación del futuro profesional sino también un lugar donde se generan vínculos, perdurables o no, intersubjetividades, sociabilidades y conocimiento de otras realidades y estilos de vida. La misma, en su ensayo, nos habla de heterogeneidad, fragmentación de la sociedad y del sistema educativo, mandatos e imaginarios sociales y familiares, y trayectorias biográficas disímiles, así como la percepción, por parte del

---

<sup>2</sup> En mi caso particular asistí a la UNLP en el período que va de un gobierno de facto (Revolución Argentina) a otro (Proceso de Reorganización Nacional) con un breve interregno democrático. (Osuna 2012)

estudiantado, de la crisis de la autoridad docente. Identifica, entonces, la valoración por parte de los estudiantes de aquellos profesores que, según su criterio, manifestaron una “voluntad de reconocimiento” hacia ellos como sujetos, esforzándose por recordar sus nombres, saludándolos fuera de la situación de clase, comunicándose por correo electrónico. (Pierella, 2011). Al tiempo que también evalúan a aquellos profesores que, en su percepción, no están a la altura de las circunstancias.

Pero también, como afirma Kovadloff, se dan en la posmodernidad transformaciones, hacia atrás, de siglos de cierta racionalidad, entre ellas el cuestionamiento de la autoridad profesoral: desde la universidad del medioevo que estaba fuertemente teñida de una subjetividad mística en la cual la autoridad parecía provenir de Dios por la fuerte influencia del cristianismo, pasó a la autoridad erudita por la racionalidad de la Modernidad y el enciclopedismo. Paradigma de esta situación lo fue la Física clásica, con Newton a la cabeza, enarbolando la bandera de la razón, pasando por el Positivismo, con Auguste Comte como su referente, en el marco de la ilustración. Pero vemos cómo esa estructura monolítica comienza a agrietarse en la segunda mitad del siglo XX.

En ese sentido Carli señala “Los estudios sobre la universidad en la Argentina también atendieron al impacto de las transformaciones globales en los procesos institucionales locales. Se planteó el que el “giro sistémico” de los noventa provocó una dilución de los imaginarios constituyentes de la universidad pública, el aumento de la atomización creciente, la pérdida de la imagen misma, y la aceleración de la descomposición interna” (Naishtat y otros 2001, citado por Carli, 2012). Se ve claramente un cambio en la conformación del ideario global social del peso de la universidad en el seno de la misma y quizás a ello se deba la poca valoración por el saber erudito que en general se aporta.

A su vez Boaventura de Sousa Santos formula la apreciación de la tres crisis en las universidades de América latina: “Al dejar de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía. La segunda fue la crisis de legitimidad provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual frente a la contradicción entre la jerarquización de los

saberes especializados, por un lado, a través de las restricciones al acceso y certificación de las competencias, y de otro lado por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la Universidad.” (...). Finalmente, la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social...” (De Souza Santos, 2005: 14)

Por su parte Facundo Ortega señala que una “Universidad descentrada, empobrecida económica e intelectualmente, en un proceso de desvalorización social de los conocimientos científicos y de todo tipo de reflexión intelectual como instrumento de transformación personal y social, difícilmente podría constituirse en guía para los alumnos que ingresan a ella...” (Ortega, 2008: 16) En otro orden cita a Bourdieu, en su trabajo de 1965, con las siguientes palabras “...se mostró como profesores y alumnos se ponen tácitamente de acuerdo para aceptar una situación de comunicación que, cuando se mide el estricto rendimiento técnico, parece totalmente disfuncional, los primeros actuando como si fueran comprendidos y tratando, en todo caso, de evitar toda evaluación de la comprensión, los otros comportándose como si comprendieran eludiendo la cuestión misma de la inteligibilidad del discurso magistral...” (Ortega, 2008: 24)

En otro pasaje de su obra habla, en relación con esta modalidad de vinculación entre saberes, docentes y estudiantes, del culto a la evasión cognitiva, considera que el alumno vive el conocimiento como una pérdida de la libertad personal y la “...negación del conocimiento como una ampliación del universo de comprensión y acción en el mundo, porque la comprensión es opresión...” (Ibid. 32). Vemos, de este modo, que Ortega explicaría el desinterés del alumnado como una negación a la pérdida de la libertad. En este sentido, el alumno actual pareciera ser poco proclive a aceptar que nada se consigue sin esfuerzo genuino y sin disciplina, valores más propios de la modernidad, en relación con los modos de organizar la relación con el estudio y el trabajo.

Por su parte Bourdieu habla de “dilapidación de la herencia”, lo que significa, al ser herederos de una cultura, heredarla y no valorarla como tal (Bourdieu, 1964: 42). Y también afirma que “Dado que los estudiantes juegan a discutir, en sus

opiniones declaradas o en sus actitudes superficiales, la eficacia de la acción académica, dado que quieren probar que la enseñanza no influencia a nada ni a nadie, se olvida que la enseñanza logra, en una gran medida, suscitar entre los alumnos la necesidad de los productos que provee...”;y señala, “...el carisma profesoral es una incitación permanente al consumismo culto: la exhibición de virtuosismo...” (Bourdieu, 1964: 65). Se interpretaría a Bourdieu pensando que es la “magia” que despliega el docente a través de su retórica, las inflexiones de la voz, el histrionismo sumado al material visual lo que captaría la atención del estudiante.

Otra cuestión a considerar es el hecho universalmente aceptado del auge de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), a partir de la década de 1990 en adelante. Todos sabemos que los diferentes dispositivos han ido actualizando etapas, haciéndose cada vez más perfectos, con mayores utilidades y cada vez más pequeños y accesibles al público en general. Los estudiantes actuales son considerados en algunas perspectivas como “nativos digitales” (Vilches 2001, citado por Casco, 2008), ya que incorporaron esta relación con la tecnología desde su venida al mundo. Todo ello se traduce en una formidable economía de tiempo en búsquedas bibliográficas, o en animaciones 3D que semejan una “realidad virtual” que se nos presentan como fantásticos recursos didácticos, pero también son una magnética fuente de atracción que si no se la articula con la enseñanza, puede llevar a la distracción y de un pensamiento secuencial a uno simultáneo, de tal modo que se pueden interrelacionar simultáneamente conceptos dentro de un mismo texto o de varios, sin necesariamente interrelacionar adecuadamente los temas, lo que se ha dado en llamar lógica “lost”<sup>3</sup>. “Este aspecto es fundamental en el momento de pensar el uso de TIC dentro del aula, muchas veces se presupone que los estudiantes van a desarrollar una actividad en línea en forma exitosa por el simple hecho que pueden usar el medio...” (González, 2016: 42). Este enfoque de la cuestión nos lleva a pensar y comprender mejor a una generación digital diferente a la nuestra (los que fuimos alguna vez llamados baby-boomers, nacidos entre 1945 y 1960), la cual navegaba en la “grafoesfera” (Debray, 1994 citado por Casco

---

<sup>3</sup> Por la serie televisiva Lost en la que se refiere a una historia con adelantos o retrocesos en el tiempo.

2008: 6); donde todo era material impreso y debíamos pasar muchas horas en una biblioteca y consultando sobre fuentes a expertos y aún al bibliotecario. Casco a su vez, define a aquella situación de pasaje de la fase letrada a la electrónica como *mediamorfosis* (Piscitelli, 2005, citado por Casco, 2008: 6) lo cual lleva a aperturas mentales distintas y procesos del razonamiento diferentes a lo tradicional.

En el mismo trabajo surge otro dato de gran interés que explica muchas cuestiones como las planteadas al principio. Según Casco, los jóvenes acuden a una "...desvalorización del conocimiento científico porque lo juzgan rígido e inútil..." (Gueventter 1997, citado por Casco, 2008: 6), en consecuencia, que a poco de entrar en la carrera, aunque hubiese cumplido con las afiliaciones que Coulon propone, surge el desencanto y la consecuente desmoralización, no reconocen el valor de las materias, sobre todo las básicas, puesto que no le dan una salida práctica inmediata, y luego de ello sobreviene la desilusión por la baja rentabilidad de los saberes en el mundo real y esa decepción se suma a la conocida degradación de las certificaciones..." (Legendre, 2003, citado por Casco: 6) Esto agrega un poco más de luz sobre los objetivos iniciales planteados en el presente trabajo. Así, también los procesadores electrónicos móviles, y dentro de estos en mayor medida los celulares, son un poderoso imán que atrae a la distracción y a la diversificación, desviando la atención del "símbolo" viviente de la Modernidad: la clase magistral.

Respecto de los modos de analizar estas dimensiones que atraviesan a las trayectorias estudiantiles, otra fuente consultada sobre el particular refiere: "...La constatación de pensar al estudiante desde categorías homogéneas, factibles de ser contenidas o atrapadas en un conjunto de variables más o menos definidas acerca de los modos de estudio, las competencias de lectura y escritura, los saberes previos, y la condición socioeconómica o las respectivas trayectorias escolares." (Giordano y Morandi 2017). Si bien como se dijo más arriba la cátedra sube a la web la bibliografía, así como los "*power point*" de todas las clases que se verán en la cursada, son muy pocos los alumnos que aprovechan esta ventaja que, repito, hasta hace poco tiempo no existían, ya que los alumnos suelen mirar el material que la cátedra sube a la web, y eso se evidencia en la charla introductoria que damos antes de pasar al tema propiamente dicho. Puesto que la tecnología y los conocimientos cambian vertiginosamente, debemos adaptarnos a ello y

retomar la tarea de análisis sobre lo que nos ocurre como sociedad y como universidad a la luz de las modernas tecnologías.

A su vez Carli reflexiona, a 100 años de la reforma universitaria, sobre los cambios en la enseñanza y la alfabetización que deben operarse para estar a tono con el mundo actual. Carli analiza como relevantes, los procesos de democratización del conocimiento, el reconocimiento de la pluralidad de saberes y nuevas formas de alfabetización en la universidad.

En síntesis, de lo analizado, surge que la actitud de los estudiantes está permeada por una constelación de procesos y eventos; no hay una sola cuestión, sino varias, como las enunciadas: Planes de estudio y formas pedagógicas que merecerían una cierta actualización, desvalorización de saberes y acreditaciones, una sociedad que cada día exige más y paga menos, TICs, carisma del docente, capacidad pedagógica de éste para interpelar al alumnado, posmodernidad y adolescencia, falta de articulación con el mañana para vivir el hoy, cambios en la sociedad, cambios en la mentalidad que pasa de lo imaginable a lo visible y cierta depreciación de los conocimientos impartidos por no tener aplicación práctica inmediata.

Estas consideraciones posibilitaron revisar la propia experiencia docente frente a la mirada que desde esta experiencia se construye sobre los estudiantes, y que la indagación contribuyó a problematizar. Como ya se señaló, a lo largo de los sucesivos años, de experiencia pedagógica, observé que las actitudes e intereses de los estudiantes iban poco a poco perdiendo ese “fuego sagrado” de Prometeo que es el ansia de aprender cada día más, y cómo parecían caer paulatinamente en una abulia y apatía careciendo por el interés participativo sea ya con preguntas, o con lecturas previas al ingreso a la clase; o bien, planteando situaciones de la vida real, y que luego de una clase concreta sobre los temas a desarrollar y con gran claridad explicativa, al plantearle a los alumnos una situación determinada, no sabían qué responder o no se atrevían por caer en ridículo o porque deseaban que la clase termine de una vez y así poder retirarse cuanto antes. Todo ello contrasta con mi experiencia personal de estudiante de los años 70, años en, que, aunque hubo siempre un pequeño grupo de conformistas, había un grupo de alumnos con sincero interés y entusiasmo en llegar a ser buenos profesionales. Todo ello me

llevó a preguntarme varias cuestiones: si era yo quien daba una clase que carecía de atractivo, (para ello puse en práctica los distintos recursos didácticos aprendidos a lo largo de esta carrera) o si el material visual que se ofrecía no era lo suficientemente elocuente, (a tal fin me valí de mi vieja táctica de usar el pizarrón discrecionalmente) o si en realidad eran otras las razones subyacentes que no habría advertido hasta ese momento. Todo ello generó en mí la necesidad de responder a esas inmanentes preguntas que la situación generó.

## **8. Diseño metodológico.**

El presente estudio exploratorio, plantea un enfoque metodológico mixto, en el que se han realizado entrevistas de tipo cualitativas destinadas a docentes y encuestas cerradas destinadas a estudiantes, ambas fueron construidas a partir de los datos obtenidos de las entrevistas previas que permitieron relevar información pertinente para construir los instrumentos.

Estrategias de relevamiento e instrumentos de indagación: se realizaron Entrevistas a 4 docentes y encuestas anónimas entre 30 estudiantes. En las mismas se indagó sobre distintos aspectos del quehacer estudiantil tales como trayectorias, intersubjetividad, y cuestiones personales, laborales y sociales (tales como si es estudiante madre o padre, si trabaja, cuánto debe desplazarse y que tiempo le insume diariamente), cuáles son sus anhelos a futuro, etc. con el objetivo de analizar los perfiles de los estudiantes y sus diferencias socio- culturales. (Sautu, 2003)

Las encuestas abordaron dimensiones tales como , cuestiones sobre género, edad, procedencia y residencia; aspectos relacionados con la situación en la carrera como cantidad de materias cursadas, especialidad de interés, articulación entre asignaturas, tiempo de estudio , dificultades, otra dimensión relacionada específicamente con la asignatura oftalmología y la enseñanza y por último un dimensión valorativa interesada por saber sobre la experiencia de la cursada, dificultades y posibles ajustes.

El procesamiento de los datos nos permitió conocer las opiniones de los estudiantes y se reflejan en el apartado de análisis a través de cuadros y gráficos que dan cuenta de los mismos

Las entrevistas abordaron las miradas de los docentes respecto de las percepciones sobre los estudiantes sobre su grado de participación ya sea a través de preguntas, participación, casos clínicos, material audio visual. También se consultó sobre la preparación de material didáctico y el tiempo, las evaluaciones y los exámenes y sobre la ubicación de la asignatura en el plan de estudios de la carrera.

### **Análisis de la encuesta a estudiantes**

El siguiente apartado acerca la información recabada a través de la encuesta a los estudiantes. En términos generales la encuesta se aplicó a 30 estudiantes de la carrera de medicina que respondieron de manera voluntaria.

La encuesta (anexo) se organizó en 16 interrogantes. El análisis se estructuró en diferentes apartados tales como información general sobre afiliación de los estudiantes, sobre la carrera, sobre la asignatura oftalmología, sobre las dificultades y las valoraciones de los estudiantes, como cierre para el análisis, lo que permitió articular y cruzar datos a fin de aportar a las reflexiones cualitativas.

De la muestra se observa que la población está representada de manera equilibrada por género y en caso de la distribución por edad, la mayor concentración se da entre los 20 y los 25 años, lo que permite decir que los estudiantes encuestados son en su mayoría jóvenes, siendo un porcentaje muy escaso estudiantes de 36 a 55 años principalmente varones.

Sin perder de vista los objetivos planteados que están centrados en conocer los que piensan los estudiantes respecto de su recorrido y experiencia por la asignatura oftalmología, tratando de relevar aspectos tales como la formación recibida en vínculo con su futuro profesional, como son las condiciones para estudiar, el vínculo con otras asignaturas información valiosa para enriquecer la reflexión pedagógica en relación al proceso de formación que reciben los estudiantes de medicina.

**Características generales de la muestra:**

Columna1	Columna2
género	
Masculino	14
Femenino	15
innominado	1

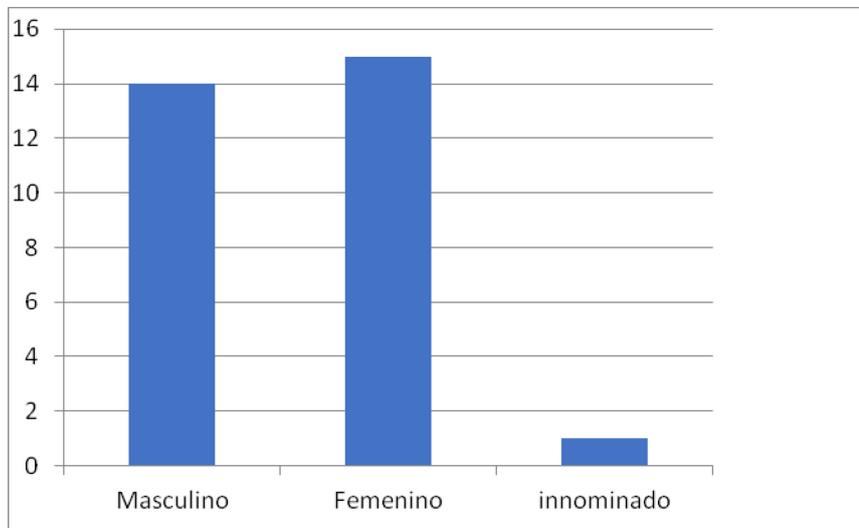
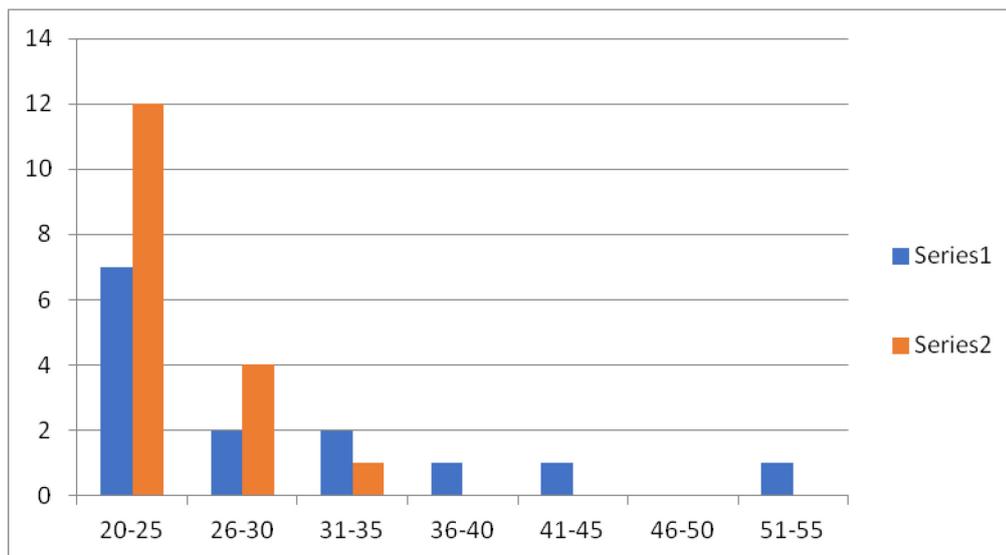
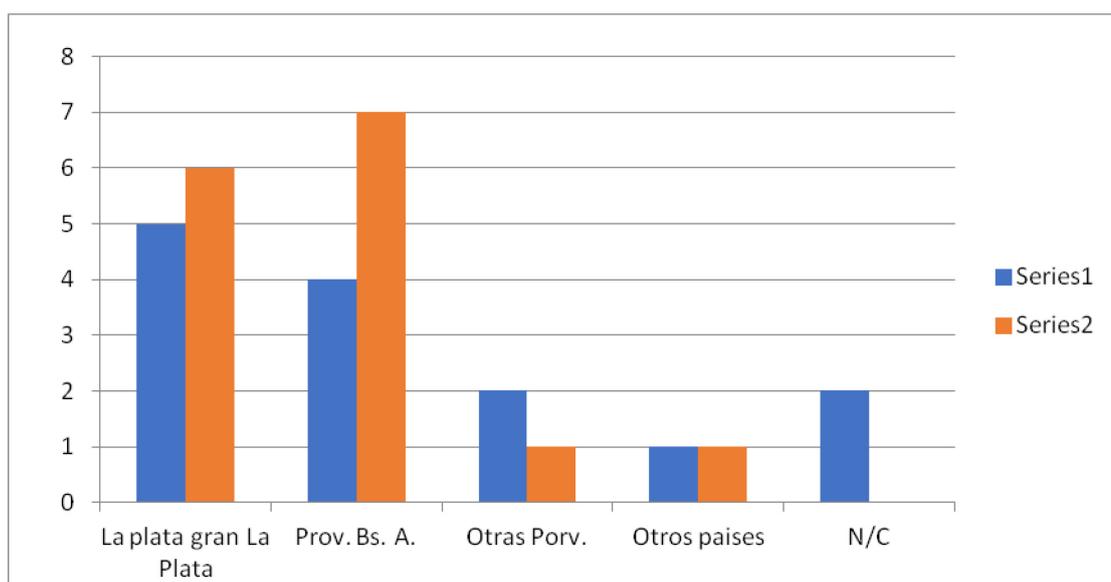


Tabla I: Distribución etaria por intervalos de clases	Serie1	Serie2
	masculino	femenino
20-25	7	12
26-30	2	4
31-35	2	1
36-40	1	0
41-45	1	0
46-50	0	0
51-55	1	0



serie 1 masculino  
serie 2 femenino

Tabla II: Lugar de procedencia por intervalos de clases	Serie 1	Serie 2
	masculino	femenino
La Plata y Gran La Plata	5	6
Prov. Bs. A.	4	7
Otras Prov.	2	1
Otros países	1	1
N/C	2	0



Serie  
1 masculino serie 2 femenino

## **Análisis y comentarios generales sobre la muestra**

Estos datos acercan información general sobre los estudiantes encuestados, la información proporcionada da cuenta que los estudiantes encuestados representa de manera equilibrada a varones y mujeres habiendo un solo caso donde no es consignado.

La distribución por edades se concentra en la franja etaria más joven si bien cabe destacar que no se han encuestado estudiantes mujeres mayores a 35 años

Por último, sus lugares de procedencia en términos de distribución son principalmente de La Plata y provincia de Buenos Aires.

Esta primera información, nos permite visualizar que la muestra es joven y está conformada de manera equilibrada.

En su gran mayoría la procedencia es de La Plata, aledaños como el conurbano sur y en menor medida interior de la provincia de Buenos Aires. Siendo el resto, en escaso número, de Provincias Argentinas y de otros países.

Con respecto a esta cuestión, al analizar estos datos en función del marco teórico recupero los planteos de Pierella (2011) quien me ayuda a pensar la heterogeneidad de procedencia de los estudiantes. En ese sentido la autora señala dos tipos fundamentales: "...En primer lugar, observamos experiencias disímiles en función del nivel educativo de los padres..." donde habla de las diferencias fundamentales en cuanto a las dificultades se refiere , entre los alumnos que son primera generación de universitarios con aquellos que provienen de hogares con una tradición de profesionales. La CEPAL nos acerca datos estadísticos que relacionan el nivel de escolaridad de los padres con el logro de los alcances de los estudiantes en la universidad, por ejemplo el porcentaje de finalización de carreras jóvenes donde sus padres no han podido acceder a estudios secundarios es menor que en los casos que tiene estudios más avanzados siendo esta proporción significativamente mayor en el caso estudios superiores completos así lo explica Ana María Ecurra entre otros autores quien ha indagado sobre los procesos de inclusión y exclusión en la educación superior.

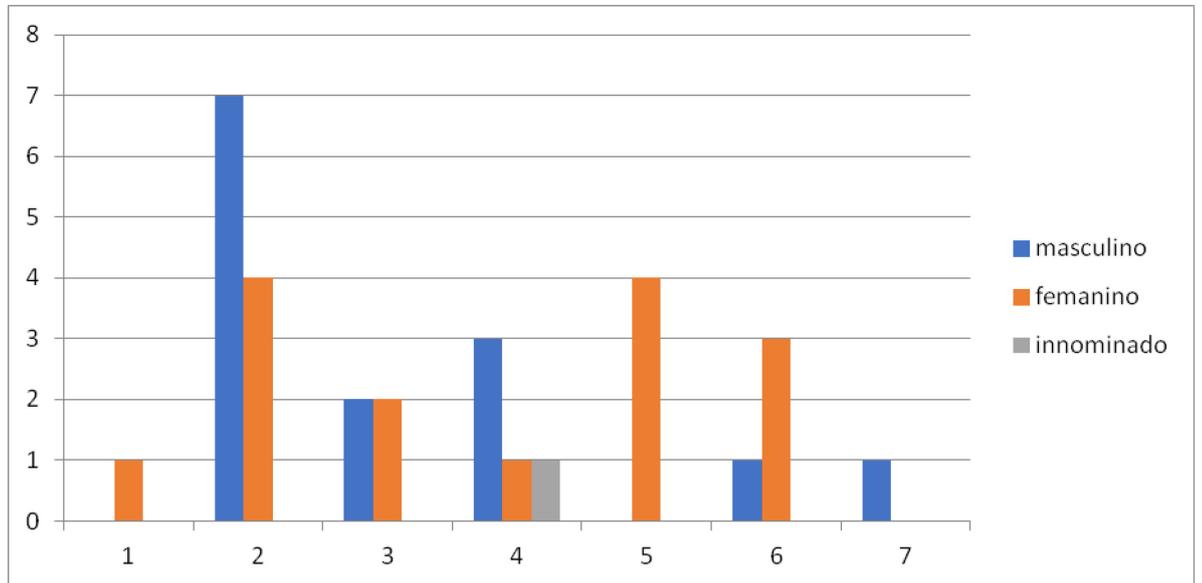
La autora también, hace referencia al colegio de procedencia, por ejemplo estudiantes provenientes de colegios públicos o privados confesionales de barrios periféricos o

localidades pequeñas reconocen una marcada brecha en el paso del secundario a la Universidad; mientras , que en el otro extremo, los alumnos de colegios dependientes de la Universidad pasan insensiblemente de un nivel a otro por una base de saberes previos cuya posesión genera una familiaridad con lo requerido en los estudios superiores. Por lo señalado se puede inducir una mayor dificultad en el aprendizaje y afiliación, sea institucional o intelectual, tomando los aportes de Coulon, quien plantea diferencias entre los estudiantes provenientes de escuelas pequeñas donde se prioriza en componente afectivo y de contención de las mismas frente a la masividad, la impersonalidad y el anonimato que representa la Universidad. En igual sentido Sandra Carli se refiere a otros aspectos más cotidianos como el traslado desde los hogares en barrios alejados o del conurbano hasta los lugares de estudio, las dificultades para coordinar los horarios de los estudiantes con los laborales, las alumnas madres etc. Que marcan una desigualdad y crecientes dificultades para poder cumplir con los requerimientos. Autores como Lagarralde, Cotignola y Margueliche suman al análisis en lo referente a aspectos sobre la autonomía y desplazamientos de estudiantes en el contexto de ciudad-universidad. También nos hablan de espacios: Universitario con la vida del estudiante en ámbitos académicos y extrauniversitario con la vida social del estudiante en la Ciudad de La Plata. “... entendemos a las trayectorias estudiantiles en términos de los recorridos particulares y diversos a través de los cuales los alumnos transitan su experiencia universitaria...”(p.81). Los autores hablan de la movilidad y de los espacios ocupados por los estudiantes, sus trayectorias dentro de la ciudad y sus desplazamientos , así como de los lugares comunes de reunión y sociabilidad como plazas , lugares deportivos y puntos comunes de reunión unidos por trayectos , a este conjunto denominamos trayectorias estudiantiles territorializadas.

#### Aspectos generales de la carrera

Punto IV: Cantidad de materias cursadas	Columna1	Columna2	Columna3
	masc	fem	innominado
0-10	0	1	0
11-15	7	4	0
16-20	2	2	0

21-25	3	1	1
26-30	0	4	0
31+	1	3	0
N/C	1	0	0



Punto V: Especialidad a seguir en el futuro		
	masculino	femenino
Clínica Médica	5	1
Cirugía	3	5
Cardiología	3	1
Neurología	2	0
Pediatría	1	3
Otorrinolaringología	1	2
Oncología	1	0
Oftalmología	1	1
Endocrinología	1	2
Gastroenterología	1	0
Reumatología	1	0
Terapia Intensiva	1	1
Traumatología	1	0
Dermatología	0	1
Neurocirugía	1	1
Psiquiatría	0	1
Diagnóstico por imágenes	0	1

Ginecología	0	2
Cirugía cardiovascular	1	0
Indecisos	2	5
Total	26	27

### Comentarios sobre los datos

Ante la pregunta sobre la especialidad a la que se dedicarían en el futuro, la mayor concentración se da en cirugía, luego en clínica y en tercer lugar indecisos.

Si tomamos en cuenta el género, la concentración se da en las mujeres en cirugía y en los varones en clínica; si bien las mujeres concentran el mayor número de número de indecisos. En relación a la cantidad en asignaturas cursadas y/o aprobadas, en los varones se da una concentración entre 11 y 15 asignaturas mientras que en las mujeres la distribución es más equilibrada.

Cabe destacar, dado el interés de este TIF, que solo 2 estudiantes están interesados en la especialidad oftalmología de un universo de 30, representando el 6,6 % de los encuestados.

En relación al saber, Pierella (2017. Pg.46) afirma sobre la valoración que, en tal sentido, dan los estudiantes a la transmisión del conocimiento. Desde su perspectiva (de los estudiantes) el “saber erudito” sobre la propia disciplina es un aspecto fundamental, pero lo es también ser un buen enseñante, donde no solamente interviene el propio conocimiento sino el apasionamiento en torno a las problemáticas disciplinares y pedagógicas. Cuando el estudiantado se refiere a un docente ponderándolo lo hace en el doble aspecto por un lado de dominio del conocimiento y de transmisión del conocimiento (Pierella 207 Pg. 46) Cita a Weber, quien en 1919 afirmaba que “...Una persona puede ser un sabio excepcional y al mismo tiempo un profesor desastroso...” luego Pierella señala que “...Pero el arte de enseñar es para Weber un don personal que nada tiene que ver con la calidad científica de un sabio...” (Ibid. Pg. 47) Por lo tanto vemos que el alumnado constituye un grupo heterogéneo en el cual , más allá de sus orígenes geográficos, sociológicos etc., conviven las experiencias pedagógicas previas como también con diferentes docentes y situaciones amén de la motivación personal en el aprendizaje de ciertos aspectos de la carrera.

Otro punto altamente valorado es el aprendizaje vinculado a la resolución eficaz de problemas concretos (Pierella, 2017, Pg 57)

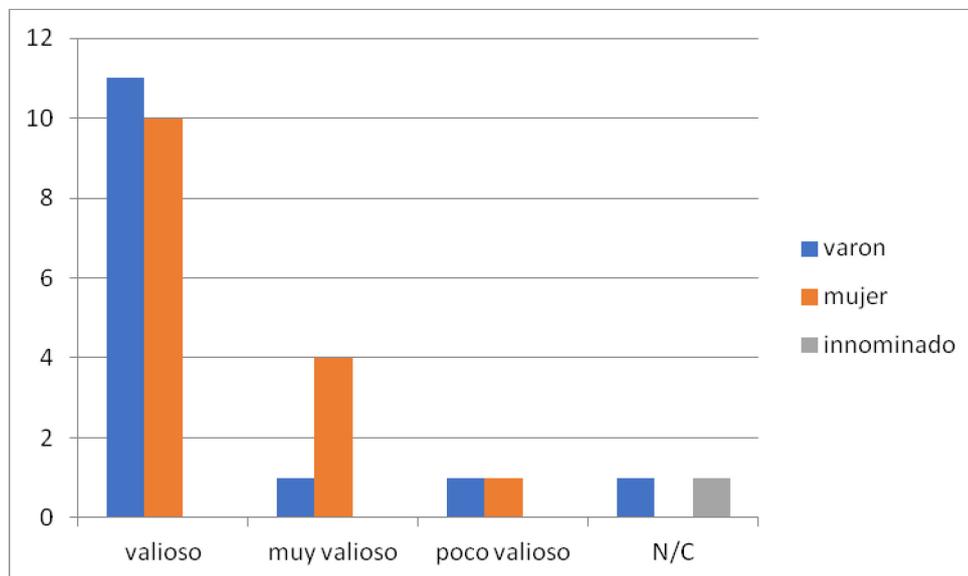
Pero hay también otros aspectos a considerar, por ejemplo la consideración particular que adquieren ciertos docentes en la vinculación afectiva con los alumnos, quienes perciben la dedicación y el amor que el docente pone en su tarea de enseñar los conocimientos por oposición a aquellos que lo hacen por cumplir meramente con un requisito y casi con indiferencia. Ello permite apreciar el peso específico adquirido por el componente afectivo en oposición a una explicación desprovista de esta condición. (Abramowski, 2010)

Sin embargo Casco sostiene que la juventud opina sobre una "...desvalorización del conocimiento científico, porque lo juzgan rígido e inútil..." (Gueventter 1997, citado por Casco 2008) por ello a un tiempo de entrar en la carrera los estudiantes se desmoralizan por no tener una salida práctica rápida. Si bien en las encuestas se reconoce lo valioso del conocimiento trabajado las percepciones de los docentes no siempre van el mismo sentido.

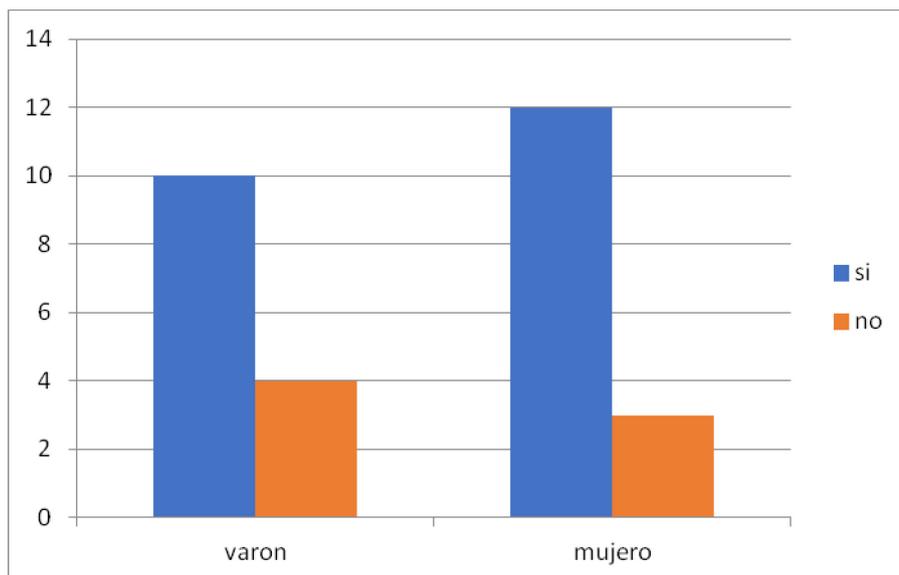
En este sentido, Ortega ayuda a pensar en torno a afirma "...la progresiva devaluación social de los conocimientos sólo es el centro pero por negación: Los conocimientos se aíslan como algo ajeno, algo que se debe olvidar después de una evaluación..." (Ortega, 2016, Pg. 29)

### Aspectos relacionados con la asignatura oftalmología

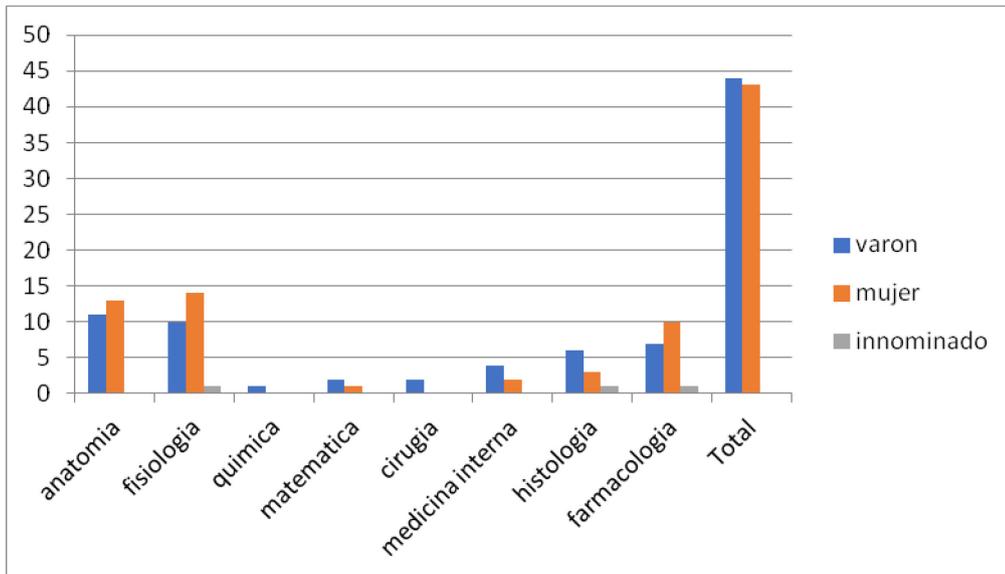
Punto VI : Los conocimientos desarrollados en las clases de oftalmología son	Columna 1	Columna 2	Columna 3
	varón	mujer	innominado
valioso	11	10	0
muy valioso	1	4	0
poco valioso	1	1	0
N/C	1	0	1



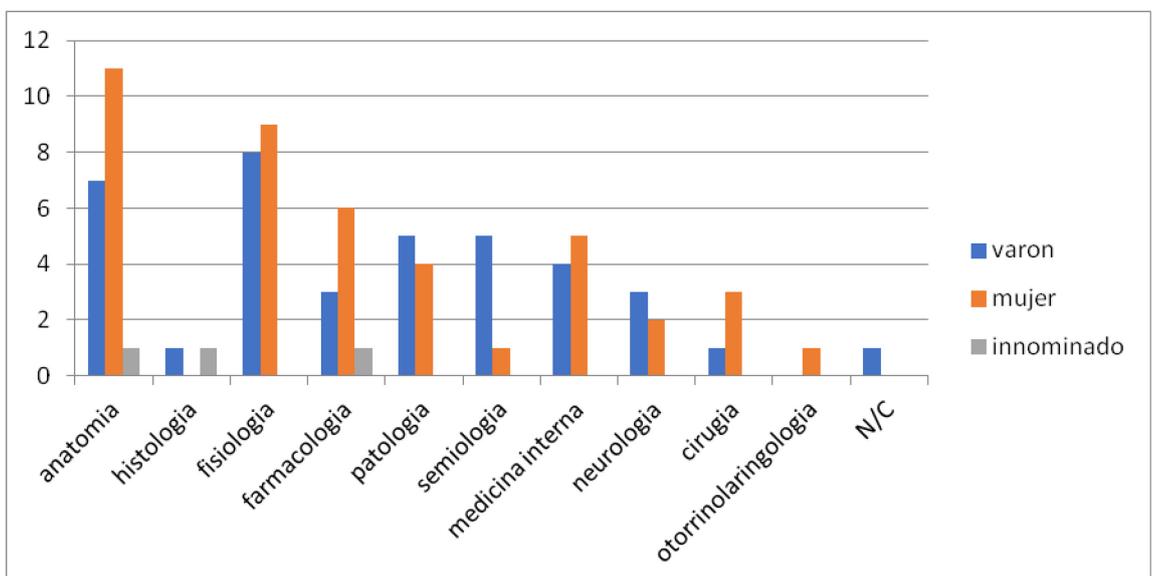
Punto VII: Los conocimientos vistos con anterioridad en otras asignaturas ¿te sirvieron para comprender temas de oftalmología?	Columna 1	Columna 2
	varon	mujer
si	10	12
no	4	3



<b>Punto VIII: Indica la o las asignaturas con las que consideras que se relacionan o te sirvieron los contenidos trabajados, para oftalmología (Indicar las asignaturas que hayan o estén cursando)</b>	<b>Columna 1</b>	<b>Columna 2</b>	<b>Columna 3</b>
	varón	mujer	innominado
Anatomía	11	13	0
Fisiología	10	14	1
Química	1	0	0
Matemática	2	1	0
Cirugía	2	0	0
Medicina interna	4	2	0
Histología	6	3	1
Farmacología	7	10	1
Total	44	43	0



Punto IX: Menciona tres asignaturas con las que consideras que los contenidos de oftalmología tienen mayor grado de vinculación.	Columna 1	Columna 2	Columna 3
	varon	mujer	innominado
anatomía	7	11	1
histología	1	0	1
fisiología	8	9	0
farmacología	3	6	1
patología	5	4	0
semiología	5	1	0
medicina interna	4	5	0
neurología	3	2	0
cirugía	1	3	0
otorrinolaringología	0	1	0
N/C	1	0	0



## **Análisis y comentarios sobre los datos**

En relación con la valoración sobre los contenidos vistos en la asignatura Oftalmología los estudiantes consideran que son valiosos o muy valiosos para su formación y futuro profesional.

Los contenidos vistos previamente de Anatomía Humana Normal, Fisiología, Farmacología, Histología y Medicina Interna han sido recuperados para comprender los conocimientos en los trabajos prácticos de oftalmología, es decir los estudiantes han podido articular la especialidad con a los conocimientos básicos entre otros, otorgando sentido a ambos.

El aporte de Schön(1992) respecto de las ciencias básicas: "...cuanto más se aproxima uno a las ciencias básicas más alto resulta su status académico..."se ve reflejado en las respuestas sobre la creencia en relación al grado de vinculación de estas con otras asignaturas y se evidencias un abanico diverso al que se suma a Patología y Semiología Médica.

Myriam Casco sostiene, en tal sentido, que se debe producir un proceso de abandono de viejas prácticas para la incorporación de las nuevas. Se observa cómo se va dando en proceso de la autonomía: el estudiante debe resolver solo sus cuestiones y va pasando sucesivamente por tres estados. El novato, el aprendiz y el afiliado. Al dictarse la materia comprendemos que aún está en un estado de aprendiz tratando de articular conocimientos nuevos con los ya vistos y aún, parcialmente olvidados. Todavía (en tercer año) muchos tópicos resultan novedosos. Muchos son aún "estudiantes fantasmas" que son visibles en lo administrativo pero invisibles en lo pedagógico. Y esto estaría ocurriendo durante las clases (Casco) el estudiante aún debe adquirir dominios en lo cognitivo, en lo pragmático, en lo afectivo y en lo ético. Durante las clases el estudiante debe pensar, categorizar y clasificar.

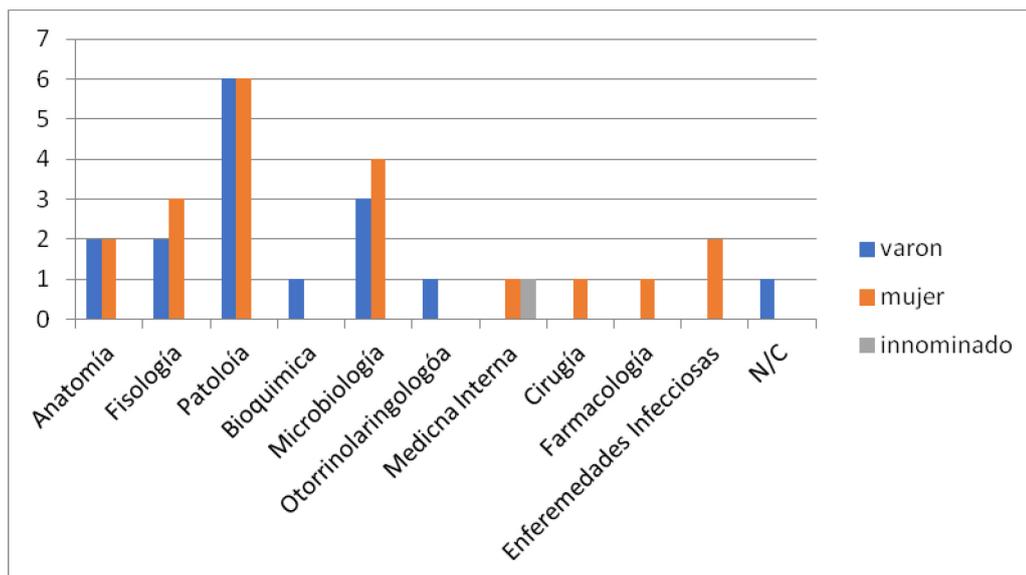
Por otra parte Facundo Ortega (2016) sostiene que el estudiante debe hacerse cargo de los conocimientos, responsabilizarse por ellos que no es otra cosa que someterlos a una mirada crítica y asumirlos o no con las características que surjan.

Sonia Araujo, a su vez, nos habla de cuatro campos de intervención en la vida universitaria: el primero o de transición Secundario- Universidad, el segundo o primer año de estudios , el tercero de trayectos medio y final de la carrera y el cuarto de

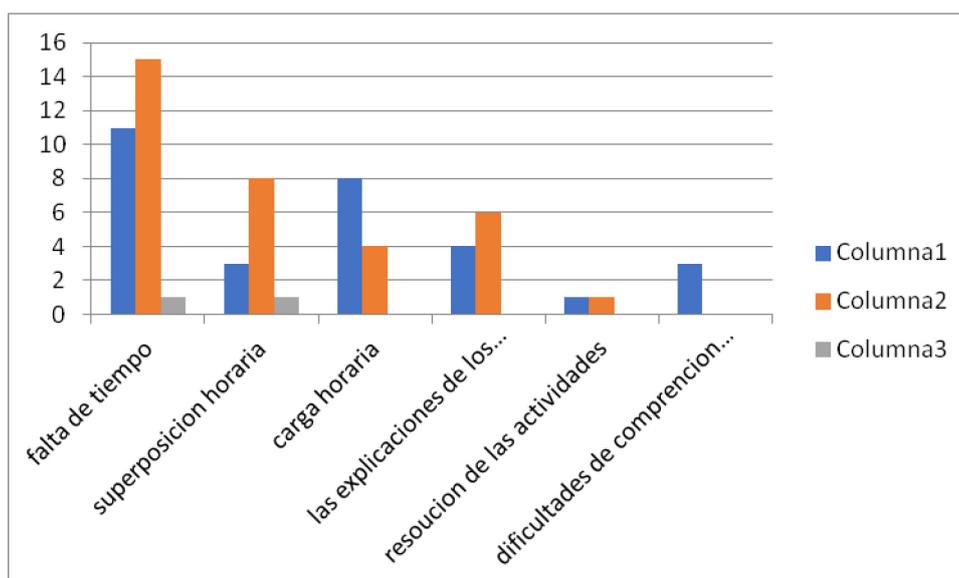
práctica y política académica. (Araujo, 2017 Pgs. 53-55) A la luz de las afirmaciones de Araujo considero que los estudiantes se encuentran en el tercer campo en el cual todavía no tienen claramente definidos, en general, sus objetivos a futuro. Indagada la cuestión de los estudiantes que están promediando la carrera encontramos información escasa ya que mayoritariamente los autores abordan el tema del ingreso, la desigualdad de origen, la masividad, la deserción, el desgranamiento, las dificultades que representa trasladarse lejos del hogar, el desarraigo, los problemas económicos, estudiantes trabajadores o madres etc.(Carli,2012) pero se ven los inconvenientes del primer año trasladados al tercero pero con una cuota de experiencia que los hace ir afiliándose paulatinamente a la institución

### Dificultades

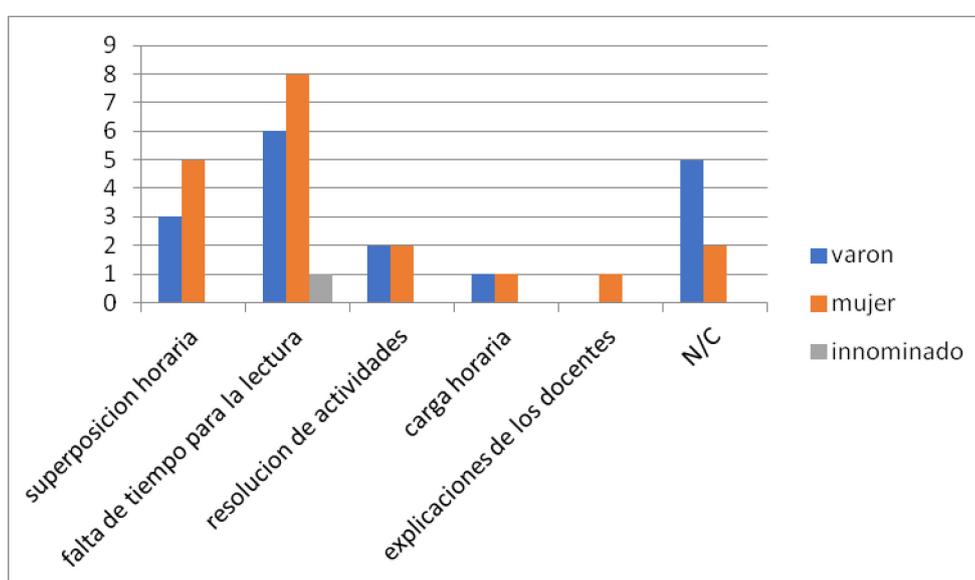
Punto X: De las especialidades /asignaturas cursadas, menciona cuál te ha demandado más tiempo de preparación:	Columna 1	Columna 2	Columna 3
	varón	mujer	innominado
Anatomía	2	2	0
Fisiología	2	3	0
Patología	6	6	0
Bioquímica	1	0	0
Microbiología	3	4	0
Otorrinolaringología	1	0	0
Medicina Interna	0	1	1
Cirugía	0	1	0
Farmacología	0	1	0
Enfermedades Infecciosas	0	2	0
N/C	1	0	0



Punto XI: Indica las dificultades más frecuentes que has encontrado durante la cursada de las asignaturas en general.	Columna 1	Columna 2	Columna 3
falta de tiempo	11	15	1
superposición horaria	3	8	1
carga horaria	8	4	0
las explicaciones de los docentes	4	6	0
resolución de las actividades	1	1	0
dificultades de comprensión de texto	3	0	0



Punto XII: De todas las dificultades mencionadas indica la más recurrente en la cursada de oftalmología.	Columna 1	Columna 2	Columna 3
	varón	mujer	innominado
superposición horaria	3	5	0
falta de tiempo para la lectura	6	8	1
resolución de actividades	2	2	0
carga horaria	1	1	0
explicaciones de los docentes	0	1	0
N/C	5	2	0



### Análisis y comentarios sobre los datos

Ante la consulta sobre las dificultades en relación con el estudio de los contenidos, los estudiantes coinciden en Patología, siendo en menor medida, Microbiología, Anatomía Humana Normal y Fisiología.

Sobre los contenidos Daniel Feldman manifiesta que los mismos están enmarcados por tareas institucionales y normalmente se refieren a varios niveles de decisión, definen la estructura básica y el recorrido de los estudiantes, Establecen las divisiones y la organización de los conocimientos que conforman la experiencia educativa (2015. Pg. 22)

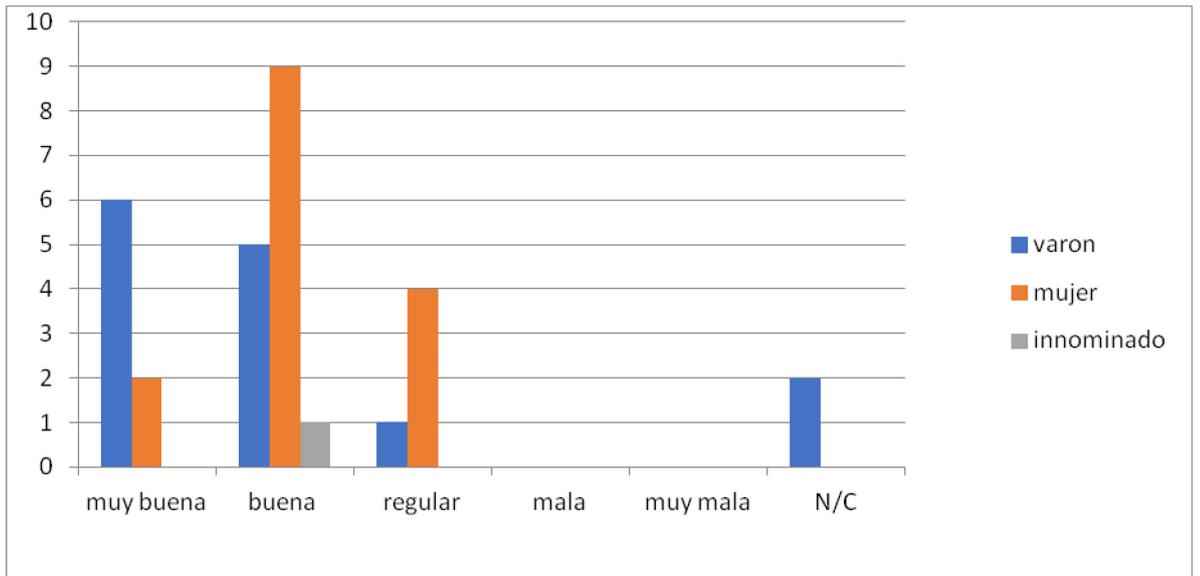
Los problemas en relación a las cursadas están fuertemente vinculadas con cuestiones de tiempo, ya sea por: falta, superposición o carga horaria de las asignaturas. Hay un dato interesante para resaltar que es el de las explicaciones de los docentes, la cuales son consideradas por 10 estudiantes como una de las dificultades en las cursadas.

Ante la consulta sobre cuál de todas las dificultades es la más recurrente en oftalmología es la relacionada con el tiempo, en particular con el tiempo para la lectura si bien luego plantean la superposición horaria y la resolución de actividades. Un dato a destacar es que hay varios que no responden.

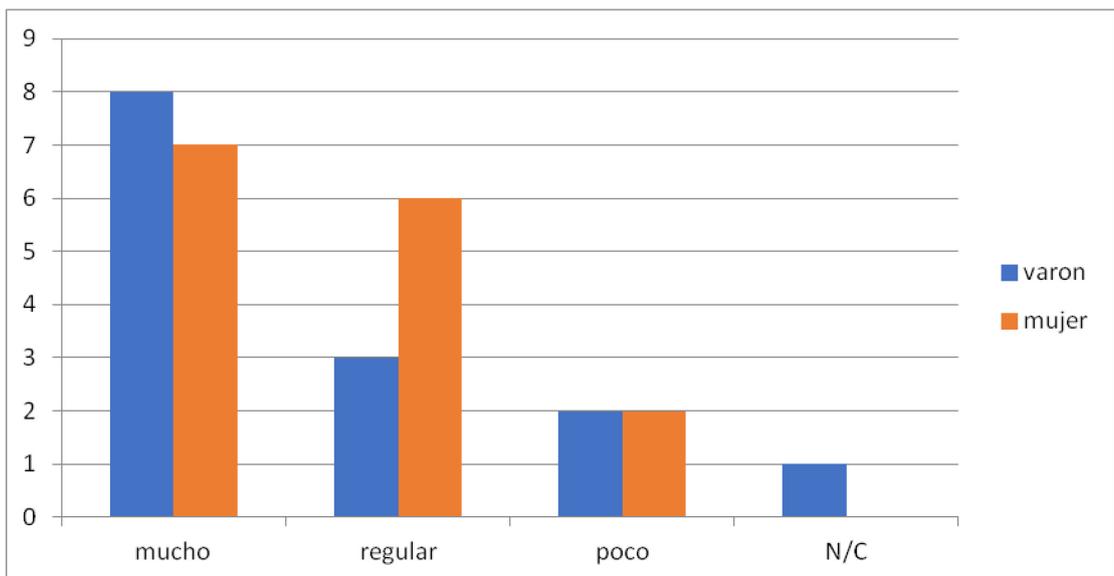
Tomando las reflexiones de Facundo Ortega quine establece una distinción en lo que se refiere a la asimilación de los contenidos entre alumnos provenientes de sectores populares y de aquellos alumnos que provienen de sectores mas ilustrados (2016) y afirma en su obra Atajos (2008) que el alumno establece estrategias de evasión , circundar el tema pero no permear en él a fin de poder “zafar” en la jerga estudiantil donde se pasa por alto los procesos de construcción para pasar directamente al constructo. El piensa que “...Esta alienación respecto del conocimiento hace que su aplicación sea mecánica, lo que provoca no sólo la no construcción de la dinámica del saber , sino que por el contrario se construye la del no saber...”

#### Valoración sobre la asignatura Oftalmología

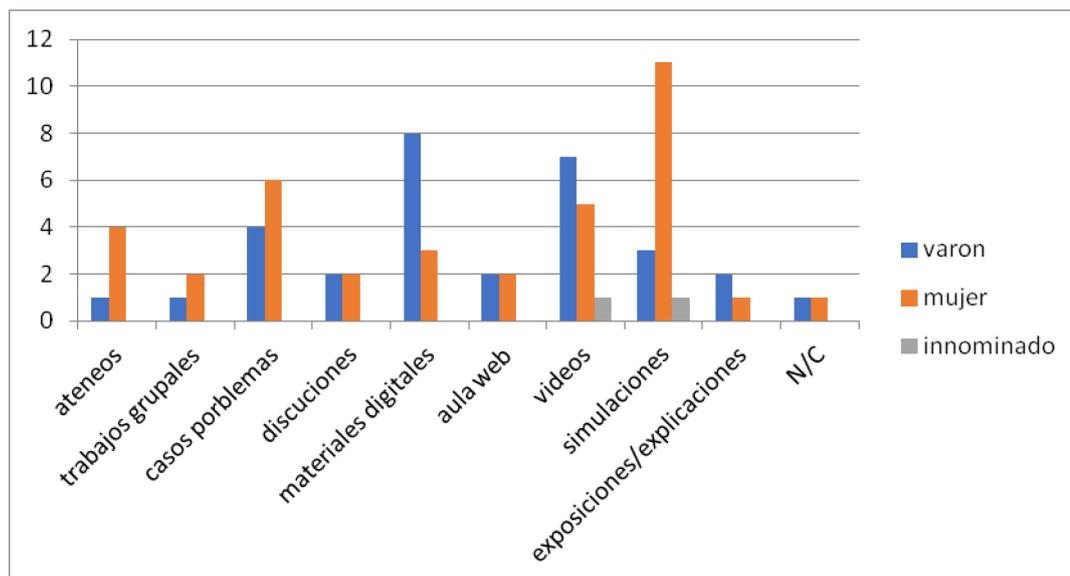
Punto XIII: ¿Cómo valora la experiencia de la cursada de la asignatura oftalmología?	Columna 1	Columna 2	Columna 3
	varón	mujer	innominado
muy buena	6	2	0
buena	5	9	1
regular	1	4	0
mala	0	0	0
muy mala	0	0	0
N/C	2	0	0



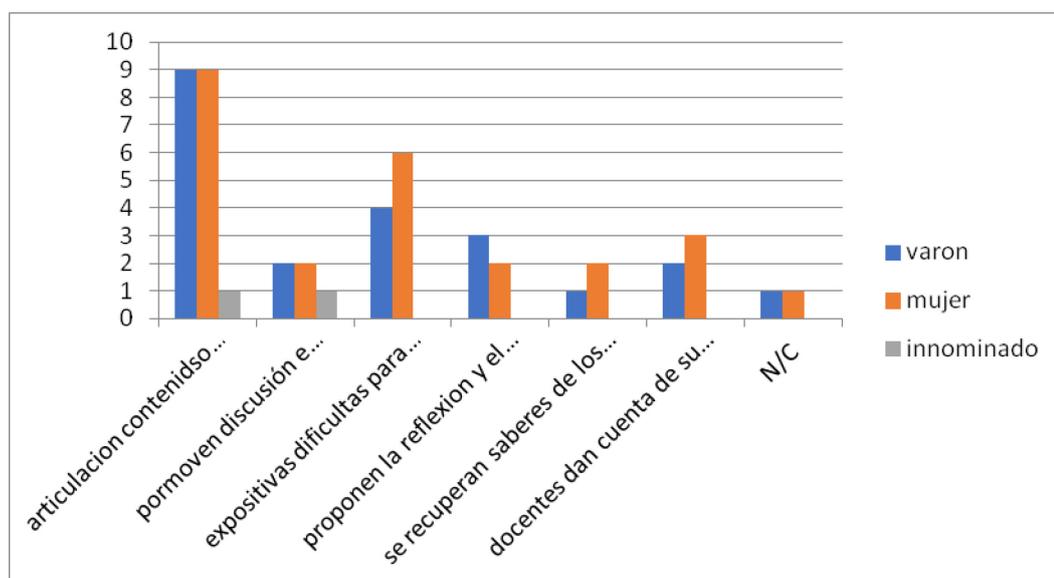
Punto XVI: En que medida consideras que los contenidos de los prácticos de la materia son relevantes para tu futuro profesional.	Columna 1	Columna 2
	varón	mujer
mucho	8	7
regular	3	6
poco	2	2
N/C	1	0



<b>Punto XVII: Si tuviera que proponer alguna mejora para la enseñanza de la oftalmología indica lo que te gustaría que se mejore e incorpore.</b>	<b>Columna 1</b>	<b>Columna 2</b>	<b>Columna 3</b>
	varon	mujer	innominado
ateneos	1	4	0
trabajos grupales	1	2	0
casos problemas	4	6	0
discusiones	2	2	0
materiales digitales	8	3	0
aula web	2	2	0
videos	7	5	1
simulaciones	3	11	1
exposiciones/explicaciones	2	1	0
N/C	1	1	0



<b>Punto XVIII: Como consideras las experiencias de aprendizaje vivenciadas hasta el momento en la carrera.</b>	<b>Columna 1</b>	<b>Columna 2</b>	<b>Columna 3</b>
	varon	mujer	innominado
articulación contenido entre asignaturas	9	9	1
promover discusión e intercambio	2	2	1
expositivas dificultad para plantear dudas	4	6	0
proponen la reflexión y el diálogo entre los participantes	3	2	0
se recuperan saberes de los estudiantes	1	2	0
docentes dan cuenta de su recorrido profesional	2	3	0
N/C	1	1	0



### **Análisis y comentarios sobre los datos**

La valoración de la experiencia de la cursada de Oftalmología es considerada entre buena y muy buena por los estudiantes encuestados y ninguno la consideran mala o muy mala.

En relación a la relevancia de los contenidos vistos en los prácticos, los estudiantes los consideran muy importantes para su futuro profesional.

Sobre posibles mejoras aparecen una variedad de opciones como: el uso de simuladores y casos problemas, la incorporación de recursos digitales, videos y aula web, ateneos y discusiones.

En términos generales ante la pregunta sobre una mirada general respecto de las experiencias de aprendizaje transitadas a lo largo de la carrera los estudiantes que hay una falta de articulación entre las asignaturas y que la modalidad expositiva es un obstáculo para plantear dudas y abrir el diálogo y participación.

Considero que no hay un vínculo más interactivo que el trato directo entre docente y alumno, siempre y cuando no se trate de una clase magistral absoluta, sino que el docente deje un espacio abierto para interrumpir y preguntar sobre alguna cuestión que no quedó clara para el alumno. Es valioso para el aprendizaje en el desenvolvimiento de la clase, y el cumplimiento de la labor pedagógica, el hecho que el alumno no se sienta cohibido ante el docente y compañeros para expresar cuestiones que no comprende cabalmente.

#### **Análisis de las entrevistas:**

Como complemento de las encuestas realizadas quisimos conocer la opinión y las vivencias de otros docentes en la misma cátedra con la finalidad de saber si coinciden con las impresiones que arrojó la encuesta a estudiantes.

Se elaboró un temario/ cuestionario guía común que se planteó a los docentes que aceptaran participar de la entrevista, (el mismo se encuentra en el anexo del presente trabajo).

Los temas organizadores fueron el interés por los contenidos trabajados en la asignatura y en la carrera, los modos de participación de los estudiantes en clase, el

abordaje previo de la bibliografía, la organización de la propuesta y los materiales utilizados.

Entre los cargos que ocupan se hallaron tres ayudantes diplomadas y una jefa de clínica con antigüedades en la docencia que van de 14 a 25 años.

Con respecto al interés por parte del alumnado ante los conocimientos que se imparten los docentes consideran que los estudiantes se presentan poco interesados. También, respecto de la participación en las clases, se consultó si los alumnos formulan preguntas. En su mayoría respondieron que pocas veces lo hacen y generalmente si tienen un interés personal, como una enfermedad ocular en algún familiar. En lo referente a las lecturas previas a la clase, las docentes fueron contundentes en afirmar que muy pocos alumnos expresen haber leído los materiales previamente.

Ante la pregunta sobre la consideración respecto del interés del alumnado en lo referente a la carrera, algunos docentes manifestaron que tienen poco interés, otra que no le consta y una cuarta docente afirma que no se toca ese tema en sus clases.

Los docentes dan cuenta en la entrevista que los estudiantes asisten a la clase completa.

En relación a la modalidad de la clase, en las entrevistas se plantea que al final del desarrollo de los contenidos se presenta un acotado caso clínico a fin de integrar conocimientos desarrollados a lo largo de la clase, a lo que algunos alumnos responden con cierto interés.

Con respecto al material visual con que se ilustran las clases (Power point) las opiniones fueron variadas, ya que dos docentes opinaron que dicho material debe actualizarse periódicamente, ya que en la medida en que el conocimiento avanza hay que actualizarse, y otros docentes opinaron que debe acompañarse de una potente exposición oral.

En cuanto al tipo de clases preferida fue aquella en que hay interacción con el alumno, sea ya mediante la resolución de un caso clínico hipotético o mediante exposiciones acompañadas de demostraciones prácticas.

Con respecto a los recursos para captar el interés del alumno, la mayoría cita casos de su propia experiencia y se invita al alumno a reflexionar sobre la resolución de una situación hipotética.

En referencia al tiempo ideal de clases la mayoría optó por una duración de 60 minutos.

Pasando al tema de los exámenes finales, se obtuvo que los mismos son teóricos orales, con el desarrollo de temas y en algunos casos se evalúa el comportamiento del alumno frente a una situación imaginaria.

La experiencia de las docentes entrevistadas fue buena en dos de ellas y dos no contestaron.

Al interrogar sobre si los conocimientos impartidos en las clases se reflejan en el examen final la respuesta fue diversa; aunque tres de las docentes relataron que muchos alumnos no concurren a las clases teóricas (No obligatorias) y en los trabajos prácticos no asimilaron, por razones de índole diversa, los conceptos dados en los mismos.

Tres de cuatro docentes afirmaron que en su experiencia la mayoría de los alumnos se presentó con poca preparación, aunque hay alumnos que han dado exámenes excelentes. En la perspectiva de la mayoría no se encontró consustanciado con la materia.

En cuanto a la ubicación de la materia dentro del Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Médicas, las docentes entrevistadas, por unanimidad opinaron que la especialidad debería darse en etapas más avanzadas de la carrera cuando ya se han incorporado los conocimientos esenciales para la comprensión cabal del lenguaje que se está hablando. De igual modo, por unanimidad manifestaron no conocer experiencias docentes de otras materias

## Conclusiones

Realizar una indagación exploratoria en torno de la experiencia y valoración construida por los estudiantes acerca de su recorrido formativo en la asignatura Oftalmología de la carrera de Medicina, permitió identificar algunas de sus valoraciones acerca de la formación recibida en relación con su percepción del modo en que lo prepara para su futuro profesional, así como también analizar los modos en que perciben su perfil de estudiante en relación con los requerimientos de estudio, obtener un conocimiento global de los intereses de los estudiantes y su visión de la materia dentro de la carrera y construir conocimientos sobre la experiencia estudiantil que signifique asimismo realizar un aporte a la reflexión pedagógica sobre el proceso de formación en la carrera.

Por otro lado, a partir de las entrevistas realizadas, se pudo obtener una mirada de los docentes respecto de los estudiantes y enriquecer de este modo el trabajo de indagación.

Cabe destacar, dado el interés de este TIF, que solo 2 estudiantes están interesados en la especialidad oftalmología de un universo de 30, representando el 6,6 % de los encuestados.

En relación con la valoración sobre los contenidos vistos en la asignatura oftalmología los estudiantes consideran que son valiosos o muy valiosos para su formación y futuro profesional.

Los contenidos previos trabajados en otras asignaturas, han sido recuperados para comprender los conocimientos de oftalmología, es decir los estudiantes han podido articular la especialidad con conocimiento básico, otorgando sentido a ambos.

Al consultar sobre la creencia en relación al grado de vinculación con otras asignaturas aparece un abanico más diverso incorporando a patología y semiología.

Ante la consulta sobre cuál de todas las dificultades es la más recurrente en oftalmología es la relacionada con el tiempo, en particular con el tiempo para la lectura si bien luego plantean la superposición horaria y la resolución de actividades.

En relación a las entrevistas a docentes, han sido un aporte para enriquecer la mirada sobre los objetivos planteados en esta TFI y conocer la opinión de otros colegas de la misma cátedra.

Como corolario final, nos planteamos si las preguntas inicialmente formuladas encontraron la respuesta deseada, por ejemplo:

¿Cuáles son los intereses futuros en términos de la posible especialidad médica en que se orientarían? Como vimos en los gráficos, la gran mayoría de los estudiantes optó por las disciplinas clásicas como la Clínica Médica y Cirugía, habiendo un pequeño porcentual que se dedicaría a la Oftalmología.

¿Cómo es su vinculación con la modalidad de cursada de las diferentes especialidades de la carrera de medicina en términos de la cantidad y diversidad de las mismas?

Según vimos a página 30 los alumnos sintieron más apropiado relacionar los conocimientos de la materia con la Anatomía y Fisiología.

¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes acerca de las experiencias de aprendizaje que les proponen en la asignatura?

En la página 28 vemos la tabla que nos revela que para la vasta mayoría de los alumnos consideró que el aprendizaje es valioso.

¿Consideran que las mismas les han generado interés en los temas y los problemas planteados en las clases de trabajos prácticos les han resultado relevantes para su futura práctica profesional?

En general la experiencia es positiva, muchos alumnos no tenían idea que podrían llegar a realizar diagnósticos y aún tratamientos, dentro de lo que es razonablemente permitido; ante una especialidad que se veía como distante y que, a priori, era difícil de comprender.

¿Cuáles serían los cambios que propondrían en la selección y organización de los temas y en la modalidad de desarrollo de las clases que consideran que les resultarían más apropiadas para mejorar su formación?

La mayoría optó por materiales digitales, videos y simulaciones. Obviamente ello refleja las preferencias actuales de una juventud que nació en medio de la tecnología, y que obviamente contrasta con los métodos tradicionales de aprendizaje con libros e ilustraciones además de las clases presenciales teóricas y prácticas. Ello se traduce también según las estrategias didácticas aplicadas por los docentes, que en muchos casos se valora la experiencia personal del mismo y el carisma desplegado a través de énfasis en lograr la atención del alumnado y de la creación de un puente a través del cual fluyan los conocimientos transmitidos. En lo personal me guió por la

retroalimentación que me da la imagen visual del auditorio, miradas, toma de apuntes, preguntas y todo aquel indicio que refleje en interés del alumno por la clase.

Por otra parte Gueventter (1997) (Citado por Casco 2008) los jóvenes tenderían a una "...desvalorización del conocimiento científico porque lo juzgan rígido e inútil..." y según esta autora, si bien están logrando a esta altura de la carrera una afiliación producto del aprendizaje cognitivo y de las normas institucionales, surge un desencanto y desmoralización, no reconocen el valor de las materias. Lo expuesto es coincidente con la visión de Facundo Ortega (2008, 2016) en el sentido que el conocimiento resulta una amenaza a las libertades y a la personalidad que es mucho más acentuado entre los alumnos provenientes de sectores populares comparados con aquellos que provienen de hogares de mejor situación académica. (Cumplir horarios y normas etc) Por ello considera que saber algo no es poseer algo: es poder hacer (Ortega 2016) Por ello es que los alumnos reciben de mejor agrado los conocimientos prácticos que los abstractos. Coincidentemente François Hatchuel, 1999 (Citada por Ortega) afirma que "...la relación con el conocimiento varía según el origen social...Yo hago la hipótesis entonces, de que un origen popular...ofrece menos posibilidades de juego psíquico...". Ortega también afirma que "...en la progresiva devaluación social de los conocimientos sólo es el centro pero por negación: Los conocimientos se aíslan como algo ajeno, algo que se debe olvidar después de una evaluación..." (2011) El mismo autor asevera que "...la inercia de lo social no sólo queda atrapada en si misma sino que tiende a disminuir la importancia del conocimiento en el mundo de la vida..." (2016) Mis personales observaciones a lo largo de años de docente encuentran correlación con los escritos de Ortega quien dice que "...Lo ambiguamente aprendido o literalmente el desconocimiento de lo aprendido confluye en la confusión de la evaluación y también confusa la nota final..." (2016) Coincido también, y hoy mi experiencia lo puede afirmar, que es subsumir lo que se debe estudiar a lo ya manejado, sin modificar la disposición hacia el mundo ni ampliar los conocimientos. (Ortega, 2008)

Con respecto a los contenidos de la enseñanza impartida en clases decimos con Daniel Feldman que debemos pensar en los estudiantes de manera simultánea, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, sus trayectorias y los usos que de ese contenido harán una vez adquirido . (Feldman.2015)

Para finalizar observo un gran y lógico cambio entre el período histórico de mi aprendizaje, tanto en lo académico como en lo moral que recibí, como el actual fuertemente teñido de tecnología.

## 9. Bibliografía:

- Abramowski, Ana Laura: "Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas" . Buenos Aires. Paidós. 2010
- Araujo, Sonia: "Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad". En: "Espacios en blanco" Revista de educación, Nº 27, Junio 2017. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude: "Los herederos" Buenos Aires, Siglo veintiuno ediciones, 2013. (Original "*Les heritiers*", *Les etudants et la culture*. Paris. *Les Editions de Minuit*. 1964)
- Bourdieu, Pierre: "Homo academicus" Buenos Aires, Siglo veintiuno ediciones. 2008.
- Carli, Sandra: "El estudiante universitario". Buenos Aires. Siglo veintiuno ediciones. 2012
- Carli, Sandra: -----: Dossier "La universidad reformista versus la universidad nacional y popular. Debates sobre autonomía y participación estudiantil en Risieri Frondizi y Juan José Hernández Arregui". UDUAL. Revista Universidades. <http://publicaciones.udual.org/doss75-4.html>
- Carli, Sandra: "Hacia una revisión crítica de la enseñanza universitaria. Tendencias, experiencias y desafíos en torno al conocimiento en las universidades públicas. Revista Trayectorias universitarias. Volumen 4 Numero 6 2018.p 03.
- Casco, Miriam: "Practicas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual" Ponencia. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. V Encuentro nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación. 2008. ISBN 978-950-658-187-9
- Casco, Miriam: "Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad". Revista Coherencia. Vol. 6. Julio-Diciembre. 2009. Pp 233-260. Medellín. Colombia.
- Ciria, Alberto: "Los reformistas" Buenos Aires. Editorial Jorge Alvares. 1968.
- Ciria, Alberto: "Política y cultura popular". Buenos Aires. Ediciones de la Flor.1983.

- De Souza Santos, Boaventura: "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad." Artículo publicado en Revista umbrales, resumen del libro del mismo nombre. Centro de investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Autónoma de México, 2005.
- Elichiry, Nora: "Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa" Buenos Aires. Noveduc. 2011.
- Feldman, Daniel: "La formación en la universidad y los cambios en los estudiantes" Ponencia. Universidad de Buenos Aires.
- Feldman, Daniel: Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad. Revista trayectorias educativas, Volumen 1 N° 1 .2015 . Pg. 22.
- Germani, Gino: "El origen social de los estudiantes y la regularidad de los estudios" *Trabajos e investigaciones del instituto de Sociología*, Colección Estructura ¾. Instituto de Sociología. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 1965. (Citado por Sandra Carli)
- Gomes Mendoza, Miguel Ángel y Alzate Piedrahita, María Victoria: "El 'oficio' de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad" *Pedagogía y saberes* N° 33. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colombia.2010. pp 85-97.
- González, Alejandro Héctor: "Los jóvenes y las TIC, y primer año en la universidad" *Trayectorias universitarias*. Volumen 2 N° 3. 2016. Pp 40-47
- Guindi, Patricia A: "Di Segni Obiols, Silvia. Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva" Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires-México, 2002, Pg. 169-172. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kovadloff, Santiago: "Adiós a la posmodernidad" Nota Diario La Nación. 06/10/1999 <https://www.lanacion.com.ar/cultura/adios-a-la-posmodernidad-nid214608>
- Legarralde , Martín; Cotignola , Mariela y Margueliche, Juan Cruz: "Las trayectorias estudiantiles territorializadas. Una mirada desde el ingreso a la universidad". *Revista Trayectorias Universitarias*, Volumen 4, N° 6, 2018.
- Ortega, Facundo: "Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión" Buenos Aires. Miño y Dávila. 2008.

- Ortega, Facundo: “Estudiar para olvidar” en “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades” Córdoba. Ferreyra ediciones. 2011.
- Ortega, Facundo: “Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil”. Revista Trayectorias Universitarias, Volumen 2, Nº 3 Pg. 28 y 29 (2016).
- Perrenaud, Phillipe: “De la practica reflexiva al trabajo sobre el habitus”, en “desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica” Barcelona. Graó. 3º Ed. 2007.
- Pierella, María Paula: “La autoridad en la universidad”. Buenos Aires. Paidós. Cuestiones de educación. 2014.
- Pierella, María Paula: “El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario”, Revista Argentina de Educación Superior. Año 3. Número 3. Julio 2011.
- Pierella, María Paula: “Enseñar en la universidad. Saberes necesarios y experiencias de formación. Facultad de Ciencias Económicas de la UNR. Rosario 2015. Pg. 69.
- Pierella, María Paula: “Enseñar en la universidad pública argentina. Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones”. Universidade de Santa Catarina. Roteiro. Joaçaba. 2017. <http://dx.dot.org/10.18593/r.v42il.11548>
- Sautu, Ruth: “Todo es teoría” Objetivos y métodos de investigación. Cap. 1 y 2. Buenos Aires. Lumiere. 2003
- Schön, Donald: “La formación de profesionales reflexivos”, Barcelona, Paidós (1992)

## Anexo I

<b>Encuesta a Estudiantes</b>
-------------------------------

1-Género: F M

2- Edad:

3- Lugar de nacimiento Ciudad de La Plata

Gran La Plata

Gran Buenos Aires.

Provincia de Buenos Aires

Otra Provincia Argentina

Otro país (Consignar)

4-¿Pensó que disciplina adoptará en el futuro? Si ¿Cuál?

No lo tengo decidido aún

5-Los conocimientos impartidos a través de las clases ¿le fueron de utilidad?

Si Bastante Medianamente No No sabe/no contesta

6-¿Puede articularlos con conocimientos previos adquiridos durante la carrera?

Si Bastante Medianamente No NS/NC

7- ¿Considera que los conocimientos adquiridos durante la cursada le serán de utilidad en el futuro?

Si Parcialmente Muy poco Nada

8- ¿Considera que deberían reformularse algunos temas dados en las clases?

Si parcialmente No

9- En caso afirmativo ¿Qué temas considera se deberían replantear? Consignar.

10-¿Las clases le resultan tediosas? Si en parte No

11-¿Considera que hay diferencia en la claridad expositiva entre los docentes?

Si En parte No

12-¿Sugeriría cambios en el material visual? ¿Cuáles? Consignar.

13- ¿Cree Ud que con grupos más reducidos y con maquetas mejoraría la comprensión?

Si

En parte

No lo creo

14- ¿Comprendió Ud. la utilidad de los tratamientos quirúrgicos?

Si

En parte

No

15- ¿Considera que la materia debería cursarse en años posteriores?

16- ¿ Que otro comentario o sugerencia agregaría?

## Anexo II

<b>Entrevista a Docentes</b>
------------------------------

Interrogantes guía:

- 1- ¿Qué cargo ocupa?
- Profesor titular
  - Profesor adjunto
  - Jefe de Clínica
  - JTP
  - Ayudante diplomado
  - Ayudante diplomado ad-honorem

2- ¿Qué antigüedad tiene en la cátedra?

3- ¿Qué grado de interés nota entre el alumnado?

Muy interesado

Parcialmente interesado

Poco interesado.

Desinteresado.

4- ¿Formulan preguntas?

5- ¿Han tenido lecturas del tema antes la clase?

6- ¿Considera que el alumnado, en su mayoría , muestra poco interés en la carrera?

7- ¿Con mucha frecuencia observa alumnos que se retiran de la clase antes que finalice?

8- Cuando se presenta un breve caso clínico al fin de la clase para evaluar comprensión, ¿Los alumnos están orientados en base a lo que acaban de escuchar?

9- Como docente ¿Considera que el material visual (Power point) es suficiente o habría que modificarlo? ¿Parcial o totalmente?

10- ¿Qué tipo de clase suele dar mejores resultados?

11- ¿Utiliza algún tipo de recurso para capturar el interés del alumnado? (Dramatización, presentación de situaciones hipotéticas, agregado de experiencias personales etc?)

12- ¿Qué tiempo de clase considera como ideal? 30' 45' 60' 75' 90'

Con respecto a los exámenes finales:

13- ¿Cómo son? Orales, escritos o mixtos. ¿Toma teórico solamente o teórico-práctico?

14- ¿Considera que los conocimientos dados en clase se reflejan en el examen final?

15- ¿Cómo se presentan a rendir los alumnos?

Azarosamente y estudiando poco

No comprende pero pone voluntad

16- ¿Está consustanciado con la materia?

17- ¿Cree Ud. como docente que la materia necesita reubicación en el plan de estudios y debería darse con la carrera más avanzada? Por lo tanto ¿Atribuiría a la ubicación de la materia en los primeros años como la causa de la desorientación de los alumnos?

18- ¿Conoce la experiencia de otras cátedras de la misma materia?

19- Se busca correlacionar al aparente desinterés con fenómenos sociales y generacionales (Mala ubicación en el plan de estudios, TIC's, abandono de los paradigmas de la modernidad etc)