



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

---

**ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO FINAL**

*“Motivación para el aprendizaje de los estudiantes que cursan el primer año en la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV-UNL, en el marco de la asignatura Introducción a la Veterinaria”*

**Tema**

*“Motivación y expectativas iniciales”*

Presentado por Vet. MIGUEL ÁNGEL MARENGHI para la obtención del

Título de

Especialista en Docencia Universitaria.

Dirigido por Mgter Psicop. Paola Fascendini

2020

# ÍNDICE

	Página
RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I	
1.1 Valor de la motivación en el aprendizaje	7
1.2 Origen de la palabra motivación	7
1.3 Tipos de motivación	8
1.4 Los distintos componentes del proceso motivacional	9
CAPÍTULO II	
2.1 El valor del aprendizaje y la enseñanza en los procesos motivacionales Tener ganas de aprender	11
2.2 Aprendizaje y motivación	13
2.3 El Docente como medio y no como fin	14
2.4 La Educación no es un fin en sí misma	17
2.5 La Educación, como forma democrática de aprender	18
2.6 La Educación Superior, un desafío, un mundo nuevo a abordar	19
CAPÍTULO III	
3.1 Introducción a la Veterinaria: una experiencia particular	21
CAPÍTULO IV	
4.1 Metodología	22
4.2 Objetivo general: expectativas iniciales al ingreso.	23
4.3 Objetivo específico: motivaciones de los ingresantes	25
CONCLUSIONES	30
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
ANEXO	
Encuestas. Gráficos	40
Planificación Anual de la Asignatura 2018	44
Estructura Curricular de la Carrera de Medicina Veterinaria de la FCV-UNL	51

## RESUMEN

El Trabajo Final Integrador correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria tiene como eje vertebrador el tema de la motivación para el aprendizaje de los estudiantes que cursan el primer año de la carrera Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral (FCV-UNL) en el marco de la asignatura Introducción a la Veterinaria, siendo la temática central motivación y expectativas iniciales.

Los objetivos propuestos para este abordaje, se consolidan en un propósito general que busca indagar las expectativas iniciales que poseen los estudiantes en el ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria y uno específico vinculado a la identificación de las motivaciones de los ingresantes en torno a la elección de la misma. Para llevar a cabo dicho trabajo se enmarcó la misma en una metodología cuantitativa mediante un instrumento de recolección de datos centrado en la realización de una encuesta en formato Google Forms y aplicado a 254 ingresantes de la cohorte 2018. Teniendo en cuenta los resultados respecto a las expectativas iniciales que poseen los estudiantes al iniciar la carrera, se observa que los mismos poseen ilusión de recibirse, temor en cuanto a si han errado el camino elegido, necesidad de sueños de ser un buen profesional, avizorar la posibilidad laboral, realizar la carrera en el tiempo previsto, egresar con muchos conocimientos y desarrollarse como buen profesional. En relación con las motivaciones las elecciones se situaron en que el 86,6% (220/254) elige la carrera de veterinaria por el gusto hacia los animales; 44,9% (114/254) el gusto por la medicina animal; el 37,8% (96/254) el gusto por la producción animal equina y el 37,4% (95/254) por el gusto hacia la producción animal bovina, entre los factores más relevantes. Como conclusión, se enfatiza la necesidad de afianzar el proceso de afiliación universitaria, ya que constituye el foco de interés de las políticas públicas dedicadas a atender la permanencia en la universidad, y por ende, la inclusión social favoreciendo instancias que fortalezcan la elección vocacional y permitan generar un encuentro positivo con la carrera elegida.

**Palabras claves:** afiliación, ingreso, introducción a la veterinaria, motivación, expectativas

## INTRODUCCIÓN

Es una preocupación constante por parte del profesorado, la manera en que los alumnos enfrentan las tareas académicas en los ámbitos universitarios. El desafío prioritario es que los contenidos a estudiar se constituyan en atractivos para los estudiantes al momento de ir incorporándolos, de manera que puedan dar sentido y significado necesario en el programa de estudios de una determinada carrera universitaria (Rinaudo, 1997). La educación no sólo debe transmitir conocimientos, sino fundamentalmente producirlos y desarrollarlos, siendo los estudiantes los hacedores del futuro, los protagonistas de los cambios. Como señalara Morín en su planteo central respecto de ciertos saberes que reclaman existir en la educación del futuro, es crucial la enseñanza, y desde ella propiciar reorganizaciones del conocimiento que instauren una mirada compleja de lo real, para vislumbrar variables y ópticas que en muchos casos han sido desoídas y desplazadas hacia otros intereses. Pensar en la educación del futuro entonces, es poder argüir sobre la base de ciertos fundamentos y argumentaciones que observen al error como posibilidad constructiva del saber, del conocer, que permita la presencia de luchas por las ideas siendo ayudado por las mismas, aportando lucidez a los errores e incertidumbres que proceden del exterior e interior de la misma esencia educativa. El desafío es lograr poner énfasis en una perspectiva de la educación que impulse el desarrollo de una inteligencia general, (Guyot, 2011) que instaure y ensaye a la curiosidad como el móvil continuo motivacional para los aprendizajes, evitando el pisoteo de la instrucción que mutila la posibilidad de abordaje complejo del pensamiento, para instaurar la repetición y mecanización como fragmentos esenciales de coexistencia en el pensar, siendo que esto asegura una inclusión en los formatos sistemáticos educativos pero produce una fisura en la consolidación de una mirada total que conforma la parte en el todo y el todo en la parte, como una síntesis completa de perspectivas únicas y complementarias de la realidad, que se asoma en una oferta holística de saberes ajustados a un contexto global y propiciador de una enseñanza y aprendizaje universal. La educación es una práctica social, atravesada por las relaciones de saber y poder, tanto micro como macropolíticas situadas históricamente en un campo de significado. La práctica docente es una práctica subjetivante que tensiona variables vinculadas a la interacción entre el docente, alumno y el conocimiento. El microespacio de la práctica docente se inscribe en espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones (Achilli, 2000). Pensar en la educación centrada en la estrategia es poder pensar en la

elaboración de un programa de acción que permita examinar certezas, incertidumbres, probabilidades, improbabilidades, siendo la apuesta y la convicción el orden en la toma de decisiones con una plena conciencia de las incertidumbres para que pueda intervenir desde allí, resultando crucial los procesos comprensivos que se constituyen en la interacción humana y que demanda de la aceptación de una realidad compleja y además de la interiorización de la tolerancia y entendimiento, lo que devendrá en una ética que sostendrá un arte de vivir y propiciará el bien pensar y el examen crítico (Guyot, 2011).

La estrategia debe prevalecer sobre el programa, ya que un programa establece pasos secuenciales que deben ser ejecutados sin variación en un entorno estable asegurando resultados y procedimientos, pero si este marco referencial se modifica, el programa se bloquea y bloquea todos los pasos a seguir, obturando el proceso y cayendo en la inutilidad de esta inversión; entonces, ¿invertimos en el programa o educamos en la estrategia? (Guyot, 2011).

Las nuevas tendencias pedagógicas observan al aprender a aprender como aquella instancia formativa que potencia el entrenamiento en habilidades y procedimientos que permitan la construcción del saber, para extirpar la repetición memorística del corpus teórico y acceder a otros campos cognitivos. La posibilidad de acceder a un enorme volumen de información y la significativa velocidad que ha adquirido la producción del conocimiento, demandan la preparación no sólo de la actualización profesional permanente, sino también de procesos de reconversión profesional que permitan transversalizar y modificar diseños curriculares en pos del estudiantado actual (Tedesco, 2000). Para abordar una transformación de esta envergadura es necesario poner al alumnado en las mejores condiciones de aprender, lo que conlleva que para adquirir aprendizajes hay otras vías, alternativas, complementarias. Estamos, por tanto, ante un nuevo cambio de mentalidad, que comporta un modo diferente de entender la universidad, si bien, con los mismos principios teleológicos que la vieron erigirse como institución, ahora atendiendo a otras demandas (Ariza, 2009). ¿Qué papel juega entonces en estos terrenos la motivación del estudiante? No hay combinación más perfecta que un alumno motivado para aprender y un profesor amante de su materia, con buenas herramientas para enseñarla; esta relación instauro modos comunicacionales esenciales y propios a los vínculos construidos que requieren de un arte permanente para instaurar una intimidad compartida (Cifali, 2005). Desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se ha enfatizado la importancia de atender no sólo a los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje, sino también a los aspectos motivacionales en el proceso de aprendizaje de una carrera del nivel superior. En distintos estudios se reconoce el valor que adquiere la motivación para

aprender (Schiefele, 1991; Pintrich y García, 1993; Alonso Tapia, 1995; García y Pintrich, 1996; Huertas, 1997; Braten y Olaussen, 1998; Wolters y Pintrich, 1998; Limón y Baquero, 1999; Solé, 1999; Pintrich, 2000) y cómo estos aspectos intervienen en beneficio o en perjuicio de la formación estudiantil. El hecho de plantear desafíos y conocerse a sí mismo, permite consolidar motivaciones de logro que lo convierten en responsable directo de aquello que elige, relacionándolo con el esfuerzo de llevar a cabo la tarea y manteniéndose en la meta propuesta; de aquí la importancia de incluir actividades lúdicas, dinamizadoras como metodologías de enseñanza que permiten transformarlas en motivadoras. El material debe provocar ilusión, reto cognitivo y deseo de conocer. Por lo tanto, no pueden ser aburridos, rutinarios o demasiado simples. Por el contrario los materiales con alto grado de complejidad, no son necesariamente desmotivantes ni dejan de ser significativos. Una prueba de ello son algunos juegos computarizados complejos que atraen la atención de los jóvenes universitarios. Por otro lado es responsabilidad del profesor el conocer y utilizar los materiales tecnológicos que existen en la actualidad y que tiene a disposición para impartir lecciones, dado que no puede obviar que los estudiantes de hoy día viven en un medio tecnológico mucho más rico, que les brindan posibilidades distintas a las que se ofrecían en el siglo pasado. Así, una forma de motivar a los estudiantes, es utilizando estrategias modernas.

En toda situación de aprendizaje se debería contemplar el mismo valor para todos los alumnos, lo que resultaría en el hecho de incrementar las propias capacidades, haciéndolos más competentes (Alonso Tapia, 1997), sabiendo que si ocurre, el estudiante trabaja intrínsecamente motivado, siendo capaz de superarse a sí mismo, buscando información espontáneamente y pidiendo ayuda si es necesario. Es innegable el hecho de que no todos los estudiantes presentan la misma motivación al elegir una carrera, debido a que ésta varía tanto en función de la orientación personal, como de las diversas situaciones que afrontan a lo largo de la vida académica; por este motivo teniendo en cuenta que las diversas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer cuáles son las diversas motivaciones, para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo (Rivera Otero y Pérez Solis, 2005). Por estas razones, se justifica el presente trabajo, debido al impacto que adquiere esta temática por transversalizarse en las prácticas educativas y promover cambios a nivel estratégico en el diseño de metodologías docentes, sabiendo que al estar motivado para aprender se logran sostener los aprendizajes y recorridos académicos elegidos.

## **CAPÍTULO I**

### **1.1 Valor de la motivación en el aprendizaje**

La palabra "motivación" ha sufrido un cambio progresivo desde el punto de vista conductista, hasta las orientaciones cognitivas actuales. Su polémica gira en torno a los factores que pueden influir y la diferencia entre el interés que se presenta por una tarea. Efectivamente, es obvio que las atribuciones del éxito o fracaso, son factores que determinan la motivación de los educandos. Sin embargo, su estudio es complicado, porque tiene a su disposición, muchas teorías para analizar, e investigaciones y tesis controversiales sobre el tema. La pregunta, si es necesaria la motivación para que se lleve a cabo el aprendizaje, ha ocasionado diversas controversias, dado que las posiciones varían desde la afirmación de que ningún aprendizaje se realizará si no existe motivación, hasta la negación completa de la motivación, como variable importante para que se realice este proceso (Ausubel, 1981). Esto se da porque se presenta una considerable cantidad de aprendizajes que no son impulsados por la motivación, pues ocurren de manera incidental y sin una intención explícita. Sin embargo, al referirse a la motivación para el aprendizaje, se da una relación recíproca, pues se dan situaciones de aprendizaje promovidas por el docente sin que necesariamente surjan con anterioridad los intereses y las motivaciones de parte de los estudiantes, pero que dichos aprendizajes no pueden postergarse.

### **1.2 Origen de la palabra motivación**

La palabra motivación se correlaciona con el aprendizaje, ya que ninguno de ellos se realizaría si no existiese algún nivel de motivación. Es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje, hasta el punto de llegar a ser uno de los principales objetivos de los profesores: motivar a sus estudiantes. Sin embargo, la falta de motivación es una de las causas importantes que se debe valorar en el fracaso de los estudiantes, especialmente cuando se fundamenta en la distancia establecida entre los actuantes del proceso. Este proceso requiere de dinamismo y flexibilidad, donde se tensionan intereses y motivaciones personales con las grupales siendo el docente un mediador y moderador de las mismas, posibilitando la escucha que habilita al ser que aprende y a la oportunidad de comprender. El acceso al conocimiento transita diversos caminos y se encuentra en la búsqueda de múltiples senderos que cada uno realiza a modo de un sello o impronta personal, para poder descubrirse como protagonista exclusivo de la

aventura de aprender. “Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 2014, p.73). Motivar, supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula, siendo su propósito despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas. La motivación es un elemento de importancia para sostener cualquier actividad, además resulta indispensable estar motivados en lo que hacemos, ya que al estarlo, trae repercusiones positivas en la valoración personal, en el sentimiento de competencia, y utilidad personal. El valor motivacional permite que muchos estudiantes estimen el esfuerzo realizado, descubriendo mayores capacidades y fortaleciéndose así, una mirada positiva de sí mismos. Acceder al estado motivacional que poseen los estudiantes a la hora de aprender, permitiría potenciar los recursos pedagógicos para sostener los aprendizajes y repercutir notablemente en el desempeño dentro de la facultad, como así también propiciar cambios en las propuestas de actividades y recursos pedagógicos ofrecidos en el primer año de estudio. Implica sostener una convicción acerca de que cualquier sistema educativo o teoría pedagógica que empequeñezca el papel de la universidad de nutrir la motivación de los estudiantes, fracasa en una de sus funciones primarias (Bruner, 1997).

### **1.3. Tipos de motivación**

Gran parte de la bibliografía referida a la motivación alude a la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca (Bacon, 1993; Pintrich y García, 1993; Alonso Tapia, 1995). Parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la motivación extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo educativo suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas. Motivación intrínseca y motivación extrínseca se correlacionan, ya que una acción está intrínsecamente motivada cuando el interés está centrado en la propia actividad, que es un fin en sí misma y no un medio

para otras metas; lo novedoso o revelador de la tarea es el núcleo de interés (Huertas, 2006). Por esta razón resulta primordial el uso de incentivos para potenciar la conducta y aumentar la probabilidad de una respuesta esperada (Naranjo, 2005). Este comportamiento además se ve influenciado por creencias, ideas, experiencias acerca de si mismos y del desempeño realizado, incidiendo negativa o positivamente al momento de su intervención (Malaisi, 2014). La motivación (Alonso Tapia, 1995) parece incidir sobre la forma de pensar y con ello sobre el aprendizaje. Es posible también que el alumno motivado intrínsecamente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea, a comprometerse en procesamientos más ricos y elaborados y en el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas (Lepper, 1988). En cambio, parece más probable que un estudiante motivado extrínsecamente se compromete en ciertas actividades sólo cuando éstas ofrecen la posibilidad de obtener recompensas externas; además, es posible que tales estudiantes opten por tareas más fáciles, cuya solución les asegure la obtención de la recompensa. Otro de los constructos vinculados a la motivación es el relativo a la valoración de las tareas. En relación con el tema, (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) y (Wolters y Pintrich, 1998) plantean que una valoración positiva de las tareas podría conducir al estudiante a involucrarse. La creencia de autoeficacia centrada en el propio aprendizaje, permite desarrollar estrategias cognitivas más frecuentemente (Pintrich y García, 1993) concernientes a las percepciones de los estudiantes sobre su capacidad para desempeñar las tareas requeridas en el curso. Tales percepciones no son de importancia menor ya que la idea (Huertas, 1997) que tengamos sobre nuestras propias capacidades, influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a dicha meta. En líneas generales, se puede afirmar que, al llevar a cabo cualquier actividad, a mayor sensación de competencia (Huertas, 1997), más exigencias, aspiraciones y mayor dedicación a la misma.

#### **1.4 Los distintos componentes del proceso motivacional**

Los componentes del proceso motivacional y sus características, son las necesidades, los intereses y los motivos. Con respecto a las necesidades, estas se definen como “la fuerza que impulsa a los hombres y a las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas” (Abarca, 1995, p.5). Por esto es importante que el estudiante sienta la necesidad de descubrir para satisfacer su carencia; si no es así es difícil que se dé un

aprendizaje. El educador debe crear estrategias que faciliten la necesidad en el alumno por alcanzar un determinado aprendizaje, ya que si el objeto de estudio es agradable e interesante para él, esto hará que aumente su necesidad, creando una fuerza interna consistente y fuerte en la que el individuo busca su propia gratificación personal sin necesidad de exámenes. Pero lamentablemente, esta situación no se da a menudo en los estudiantes universitarios. Por el contrario, el profesor utiliza controles como las tareas y pruebas para que se produzca el aprendizaje. Abarca plantea también las necesidades fisiológicas, las sociales y las de logro. Así, las necesidades fisiológicas, se relacionan con la necesidad del ser humano de cubrir aspectos básicos como el alimento, abrigo, saciar la sed. Es importante que estas necesidades se satisfagan en forma equilibrada para que se facilite la construcción de conocimientos y de aprendizaje.

Con respecto a las necesidades sociales o secundarias, estas nacen a partir de las relaciones con otros seres humanos, con la cultura, la familia, las personas que poseen distintos valores y costumbres. Por consiguiente esta experiencia social es única y diferente en cada individuo. A partir de estas necesidades primarias, se disparan otro tipo de necesidades secundarias, como el conocimiento, la educación, la instrucción, entre otras tantas necesidades; como ejemplo de una cita que citó Abarca (como se cita en Abarca, 1995, p.13). Por último, la necesidad de logro "es el requisito de alcanzar metas, de superarse, de descollar, de obtener altos niveles de desarrollo personal" (Abarca, 1995, p.17). Todas las personas tienen esta necesidad en mayor o menor grado, lo cual determina la perseverancia, la calidad, los riesgos que se toman y la consistencia para hacer frente a sus retos y objetivos. Con respecto al segundo componente del proceso motivacional los intereses significan deseos de conocer y aprender, de practicar una disciplina o arte. Por lo tanto, cada interés presenta un sentido emocional para cada individuo y pueden variar con el tiempo o las circunstancias. Los intereses al decir de Petrovsky pueden distinguirse por el contenido, la finalidad, la amplitud, la constancia y el género (Abarca, 1995). Por último el tercer componente se denomina motivos, los cuales están muy relacionados con las necesidades y se definen como "móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de determinadas necesidades" (Abarca, 1995, p.25). No se puede juzgar a simple vista el tipo de necesidades que aparenta motivar a un ser humano; esto por cuanto varias personas pueden estar realizando una misma actividad por motivos diferentes (sociales, fisiológicas, de logro). Los intereses como parte de las circunstancias históricas y los motivos, como móviles del proceso, intervienen como parte de un momento particular determinado por la percepción histórica de su propio mundo. La

verdadera motivación del estudiante universitario, es aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, pues cada aprendizaje logrado le permite diversificarse en la carrera escogida y le ofrece un escalón más en la meta hacia su logro académico. Este concepto de universalidad en la educación universitaria, está adherido a la influencia del quehacer, aunado a las nuevas tendencias globalizantes y de competencia del mercado y cumple una función importante en el discurso pedagógico, el cual podría reforzar o influir en el grado de motivación de los estudiantes, ya que una persona motivada es aquella que muestra persistencia en una carrera o una actividad. Por otra parte, en ocasiones, resulta más simple achacar los problemas de la motivación del aprendizaje a factores propios de los alumnos, que a factores relacionados con la actuación del docente. En este punto, se debe enfatizar la importancia de la función docente y las estrategias de enseñanza en la motivación de los estudiantes, tomando en cuenta los factores intrínsecos y extrínsecos de la motivación, como puntos de partida para contemplar las necesidades individuales y la atención de los estudiantes, como seres humanos con una historia previa que determina sus enfoques particulares en cuanto a la motivación. La posibilidad de motivar a los alumnos, desde el punto de vista docente, no implica rebajar el nivel de la enseñanza; se debería hacer más que divertir e interesar al alumno. Cabe preguntarnos sobre: ¿Qué tipos de motivaciones traen los estudiantes a la hora de elegir la carrera de Medicina Veterinaria? ¿Qué factores contribuyen o perjudican el aprendizaje en el primer año de estudio? ¿Su historia personal o familiar juega un rol importante en este sentido? ¿Conocen los ingresantes de la carrera de Medicina Veterinaria el alcance e implicancia de la misma?

## CAPÍTULO II

### **2.1 El valor del aprendizaje y la enseñanza en los procesos motivacionales. Tener ganas de aprender**

En este trabajo se aborda una mirada acerca de la motivación con el propósito de identificar el papel que juega la misma en los procesos de aprendizaje del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV-UNL y explorar las expectativas que poseen los estudiantes en el ingreso universitario. Es sumamente necesario aceptar como docentes que el alumno viene al aula indefectiblemente con ganas de aprender, ávido por adquirir nuevos conocimientos, nuevas experiencias, compartir las suyas con el profesor y sus compañeros,

debatir, consensuar y disentir sobre las mismas, en un ida y vuelta plural y democrático, sin privilegios ni jerarquías, siempre en un ambiente de absoluto respeto por el otro y por el que piensa de manera diferente. Comprender que el aprendizaje necesita de un tiempo considerable para su maduración, “nada se da, todo se construye” (Bachelard, 1973, p.189) teniendo en cuenta que la adquisición del saber es un camino largo de transitar, con éxitos y fracasos, donde el alumno se enfrenta a diario con verdaderas vicisitudes, que muchas veces lo frustran, desanimándolos a seguir. Todo esto se ve agravado más por el hecho que existen docentes que no se permiten ellos mismos fracasar, cuando se rehúsan a aceptar que determinados conocimientos no han sido realmente asimilados por sus educandos. “Un educador no tiene el sentido del fracaso, el que enseña manda” (Bachelard, 1973, p.192), sintiéndose siempre como únicos dueños del saber, ubicando a los alumnos como únicos depositarios de la ignorancia, haciendo dificultosa de esta manera el proceso de enseñanza. Es trascendental que cada estudiante se sienta un actor principal, participando activamente junto al profesor y sus compañeros en la construcción del conocimiento como eje central del proceso de enseñanza. Si hacemos un recorrido mental sobre la imagen que se ha consolidado del alumno desde un paradigma tradicionalista, vemos con decoro la impronta enciclopedista y mecanicista que refiere un mundo positivista y situado desde la recepción de los saberes y reproducción más que su producción y creación; es por ello que hoy existen atisbos de estas raíces que dificultan el proceso de la enseñanza por estar añorando estudiantes que hoy ya no existen; requiere ser mirada nuestra percepción ya que desde ella se establecen categorías de medición difíciles de erradicar y que persiguen nuestros sueños e ideales, siendo conscientes que “no se puede pasar de lo viejo a lo nuevo mediante una simple adición a lo que ya era conocido” (Kuhn, 1989, p.60). Por ello, es más relevante pensar en desarrollar aptitudes generales y resolución de problemas más que llenar cabezas, debido a que una cabeza bien puesta en términos de Morin es una cabeza que sabe pensar, darle sentido y valor a aquello que aprende y hacer uso práctico y situado del mismo. Será responsabilidad del profesor mantener y potenciar ese interés por el descubrimiento de nuevos conocimientos a partir de los que ellos ya conocen, transformándose en un nuevo saber, fruto del intercambio de información, conocimientos, experiencias y reflexiones de todos los sujetos que integran y comparten ese espacio físico y temporal denominado aula. Es importante aceptar también que el alumno trae conocimientos previos, que seguramente deberán ser mejorados, pero de ninguna manera ser despreciados, de lo contrario, esto afectaría drásticamente la motivación inicial de los estudiantes, generando una pérdida de ésta. Al decir de Brunner, “la cuestión es cómo se puede sacar lo más posible de lo menos posible. Y el éxito consiste en aprender a

pensar con lo que ya has adquirido” (Brunner, 1997, p.147). Se entiende que es trascendental generar confianza en los estudiantes; la misma permitirá al profesor conseguir la atención y buena predisposición por parte de ellos, la confianza se gana, no se impone. El aprendizaje se nutre de la sabiduría de la imaginación, las ideas, la innovación y la reflexión; para poder lograr esto es imprescindible un ambiente propicio para tal fin, que facilite la interacción fluida, dinámica y permanente entre educandos y educador; a partir de esto se instaura como centro de indagación cuáles han de ser los factores o elementos que propician o favorecen un más ajustado aprendizaje y una enseñanza que se guíe por la inmediatez e instaure nuevos modos de hacer docencia, donde su eje principal atiende a todos aquellos que requieren de intervenciones variadas y diversas para asegurar así un proceso propio, personal y completo a cada uno en el contexto áulico. Si la enseñanza se sitúa sobre esta referencia permitiría generar espacios de respeto por la diversidad y la inclusión educativa en todas sus formas daría su inicio.

## **2.2 Aprendizaje y motivación**

Se aprende en una relación que se constituye con otro ser vivo del que no podemos reaccionar sólo exteriormente ya que nos encontramos en un vínculo afectivo que implica emociones y afectividad, que se construye sobre la base del respeto y sobre aquello que el otro siente y vive, para desde allí indiscutiblemente implicarnos como seres humanos (Cifali, 2005). Esta implicancia otorga un lugar primordial al ser que tenemos enfrente ya que debemos trabajar la transferencia que se deposita en estos vínculos para no convertir al otro en rehén de nuestros propios afectos y miradas. Por ello el desafío imperante exige reemplazar la receta de la exigencia o el recurso a los ruegos por una enseñanza que despierte el interés por asociar lo nuevo con lo viejo, que acentúe la motivación haciendo del alumno el centro de las conexiones entre esas evidencias, que muestre coherencia con los desafíos que la vida impone (Antunes, 2005). Una visión de la naturaleza humana que ignora el poder de las emociones, es lamentablemente miope, ya que los sentimientos cuentan igual que nuestros pensamientos, y muchas veces, más (Antunes, 2005). Podemos observar que a partir de la elección de la carrera docente, las expectativas que de ella se derivan originan multiplicidad de respuestas. Es así que el amor puesto en la calidez de la enseñanza y el lugar creativo que permite hacer mejoras a propuestas de aprendizajes, resulta ser satisfactorio para el maestro. Por lo contrario, la nefasta realidad diaria, rutinaria que sucumbe en la cotidianidad e inspira sólo cansancio y reiteración, produce en el docente efectos negativos, no llegando a cumplir las metas

programadas. Al parecer el ejercicio docente, teniendo en cuenta relatos vivos, aparecen dispares y ejercen constantes replanteos, que van desde la necesidad de renunciar, hasta la imperiosa motivación de construir diariamente otras propuestas; pero también asumen experiencias traumáticas que sólo constatan frustraciones y acumulación de desilusiones constantes. Si es así, el aula será asumida sobre la base de la negación de las emociones, viendo al otro como un ser descartable, portador de anonimato e incluso futuro rival. De esta forma, la enseñanza se traslada a un lugar oscuro e imposible de aprender ya que coarta toda posibilidad de reconocimiento de sí mismo; este profesor “no se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano” (Freire, 2014, p.81). El docente que elige el lugar de firmeza y serenidad, permite a todos poder expresarse, dando sentido a la coherencia de vida y testimonio, en el que se muestran valores y convicciones póstumas para continuar en el compromiso y valor que requiere estar allí en el lugar del enseñante, sabiendo que el aula es un escenario para realizar una representación, para que el trabajo de la misma resulte más efectivo, evitando el autoritarismo y propiciando diálogos en donde se use la terapia de diálogo personal, se mire a los ojos, se defina con claridad la comunicación, se conserve la calma, se alternen estrategias, se comunique con entusiasmo y alegría, sabiendo que el alumno es agente de su propio aprendizaje. La actividad docente se transforma así en un acto de amor, en una apertura infinita a la necesidad del otro (Sztajnszrajber, 2014).

### **2.3 El Docente como medio y no como fin**

Recuperando la narrativa de Alicia en el país de las maravillas podemos vislumbrar lo diametralmente inverso que Pinocho en el país de los juguetes, donde la clase no es un escenario para cautivar al sujeto que aprende con objetos múltiples que suponemos responden a los deseos propios, sino que se convierte en un ámbito de aventuras donde en cada cruce de caminos se presentan nuevos descubrimientos y donde, una y otra vez, se encuentra a un gato que nos obliga a interrogarnos sobre nosotros mismos; reactivando el deseo cuando éste tiende a dejarse absorber por el imaginario de un adulto que nunca tiene realmente del todo ganas de que el niño crezca y se le escape (Meirieu, 1998). Este adulto referente que cree ser un modelo al que todos deben adherir, otorga lazos y vínculos que resultan sumamente ambivalentes, ya que se desea y se busca que el aprendiz sea autónomo o libre para referir propios pensamientos, pero que cuando esto sucede emerge una especie de sensación de fracaso y ataque a la propia autoestima del docente, debido a que la idolatría y adulación establecida en

el vínculo no se le hace honor, es como una bomba preparada para aniquilar y sentir que uno es desplazado por alguien que no está a la altura de los talones por ocupar simplemente el lugar de estudiante. Pues bien ¿un estudiante no puede superar a su maestro? Sócrates ya nos proponía como pensamiento la necesidad de explorar en el interior del ser humano como una manera de darle significación y relevancia al otro ser que en el proceso de aprendizaje se encuentra también presente, con iniciativa y sentires, lejos de ser un receptor acumulativo. La confusión se instaura y hace que el replanteo acontezca, ya que ¿Puede alguien someter a otro de acuerdo a sus propios proyectos, a que haga lo que uno quiere? ¿Puede alguien autorizar a que el otro sea una imagen de mí mismo o se ponga a mi servicio? Como una mirada un tanto ególatra que busca reflejarse en el devenir ajeno, pero a costa de condenar al otro a ser como se quiere que sea, siendo que la naturaleza del joven tiende a escapar del poder de enajenación que trae aparejado el abuso y el condicionamiento de tener que cumplir lo que el otro desea, siente una necesidad irresistible de romper las cadenas y girar contra este maestro la violencia que lleva en él (Meirieu, 1998). En el relato surgen posturas y modelos que al parecer resultan contrapuestos, pero que requieren de complementariedad sistemática para que este devenir tenga otros resultados un tanto más positivos y loables. ¿Cómo se puede generar un vínculo entre educador y educando, aprendiz y enseñante que permita favorecer los aprendizajes enseñados? ¿Qué característica debería tener este vínculo para ser propiciador y estimulante de las prácticas educativas? ¿Qué aspectos resultan esenciales para que el proceso se consolide sin dejar de respetar a cada uno?

La existencia de un genuino interés por realizar una apropiada transposición didáctica, conduce a estructurar acciones prolija y anticipadamente, con el fin de lograr una enseñanza efectiva, donde el docente sea pensado desde un lugar móvil, adaptable, con ejercicio en la mediación, que pueda proponer instancias donde se instaure la reflexión y se busque el conocimiento como un modo de acercarse a la verdad, analizando la complejidad de lo real, favoreciendo el desarrollo de una inteligencia, al decir de Morin, que permita encarar el entorno y el complejo global.

Pensar en la rectificación y el repensar, constituyen en palabras de Bachelard el núcleo fundante de las mismas prácticas docentes, debiéndose configurar escenarios didácticos factibles de aprendizaje, conduciendo hacia la incertidumbre para propiciar construcciones de certezas, buscando la renovación constante del conocimiento mediante la instrumentación de procedimientos pertinentes a la situación en sí, que permitan hacer frente a las dificultades y problemas que se asoman, mirando la realidad desde variadas ópticas. Todo esto, situados sobre una mirada que busque criticar el propio conocimiento, revisar lo conocido y aprendido,

buscando forjar espacios constructivos más que repetitivos, con una profunda renovación en las estructuras discentes y enseñantes que permiten recuperar el placer por lo aprendido y el valor de conocer lo que se conoce y cómo se lo ha conocido. Por esta razón el lugar del docente resulta crucial en este nuevo siglo, donde la incertidumbre hace notar su supremacía, siendo pocas las certezas en diferentes aspectos de la vida, es lógico que los estudiantes aún en el transcurso de su plena adolescencia, sientan temor, ansiedad e inseguridad a la hora de comenzar una carrera universitaria; se interroguen si realmente es lo que quieren hacer a futuro en sus vidas, o en el peor de los casos se pregunten por qué y para qué estudian. Por todo esto, es fundamental que, como formadores en este nuevo siglo, se utilicen todas las herramientas que se tengan al alcance de la mano, para facilitar el proceso de aprendizaje, de tal manera que los alumnos se apropien de conocimientos que los estimule a su vez a seguir conociendo y descubriendo cada día algo nuevo, de manera de sentirse permanentemente motivados a aprender, sabiendo que “el conocimiento de lo real es una luz que proyecta siempre sombras en alguna parte. Nunca es inmediata y plena” (Bachelard, 1973, p.187). “Una enseñanza realmente democrática es aquella que se propone como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número de aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado” (Bourdieu, 2003, p.114). Sabemos hoy que en esta nueva era de las telecomunicaciones y teniendo en cuenta el estrepitoso avance de la ciencia y la velocidad de circulación de la información a nivel global, el conocimiento va envejeciendo minuto a minuto, día a día, y lo que hoy puede ser algo muy novedoso e importante en términos científicos, mañana ya no lo es más. Por lo tanto, la preocupación central es que los estudiantes mantengan siempre el interés y motivación para estar dispuestos a enfrentar esta difícil realidad.

Por su parte, (Gaeta y Herrero, 2009) destacan el reto con el que se enfrenta el sistema educativo actual, en la medida en que éste tiene la necesidad de promover un tipo de enseñanza que le sea útil al alumno, no solo dentro del aula, sino también fuera de la misma, siendo ésta la clave de un aprendizaje efectivo. Los autores plantean que la educación debe ser entendida como aquel proceso en el cual los alumnos participan de su propio desarrollo de manera autónoma y autorregulada. Por lo tanto, el hecho de que los alumnos puedan regular sus aprendizajes, va a ser un elemento clave para conseguir un aprendizaje eficaz. Este nuevo escenario hace que el papel del profesor junto con el sistema educativo sean de suma importancia al momento de motivar en el aula. Para ello, es necesario que el docente, desde la posición que éste ocupa dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, también

construya y tenga herramientas para hacerlo. Cuanto más consciente sea el profesor de su labor, más fácil le será la tarea de motivar a sus alumnos (Huertas, 1997). Actualmente, al enfrentar la situación de aula, el docente debe preguntarse si los alumnos logran adquirir en su proceso educativo aquellas herramientas necesarias para vivir en la sociedad del presente y del futuro, y si ésta formación tiene que ver con un aprendiz activo que pueda asumir las exigencias del contexto que una sociedad tan dinámica espera de los mismos. Idea que surgió hace varias décadas, con una impronta constructivista, la cual al día de hoy se considera una necesidad para el aula moderna. Es importante que los docentes se ajusten a un presente sustancialmente diferente al de generaciones anteriores y que el alumnado esté preparado para hacer frente a esta coyuntura desde sus inicios (Montero, 2002). Por tal motivo, asumir que el estudiante cumple un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, implica pensar en términos de autorregulación. Se impone, por lo tanto, la necesidad de crear propuestas educativas que favorezcan esta dinámica. Es así que se convierte en una meta y desafío el tratar que los alumnos asuman ese papel.

#### **2.4 La Educación no es un fin en sí misma**

Es menester de la institución educativa, facilitar los medios y recursos necesarios para que el profesor pueda llevar adelante su tarea lo mejor posible. A su vez, es imprescindible dejar de analizar los resultados educativos como si se tratara de un gran libro contable, en donde si ingresa un número determinado de individuos denominados alumnos, se obtendrá un determinado número de graduados con las mismas capacidades, habilidades y oportunidades para su inserción laboral o para una futura formación superior educativa, logrando de esta forma un “saldo positivo” en el balance general de la enseñanza. Esto podría ser posible si se pensara que todos ellos fueran iguales, con las mismas aptitudes, similares características y condiciones para el aprendizaje, sometidos todos ellos durante algunos largos años al mismo procedimiento de producción del conocimiento, en una especie de engranaje, pasando el saber mecánica y unidireccionalmente del docente al estudiante, sin detenerse siquiera un instante a analizar qué, cómo y de qué manera han adquirido los conocimientos, siendo más grave aún, sin reflexionar si los mismos serán de tal utilidad que le permitan insertarse laboralmente en la sociedad globalizada en la cual nos encontramos inmersos, que golpea con fuerza intensa los cimientos de las verdades reveladas, dejando a cada paso mal parados a quienes se empeñan en encerrarse en estructuras mentales. Esto solo impide conocer, descubrir e imaginar nuevas formas de acceder al saber, y por ende con qué métodos favorecer su

apropiación, entendiendo que lo que hoy es nuevo en materia de conocimientos, mañana puede ya no serlo, y a su vez siendo conscientes que se debe aprender a depurar lo verdaderamente importante de lo irrelevante. Sería imposible dada la magnitud de la misma, poner en juego en tiempo real dentro del aula, la artillería de propuestas e ideas hacia y desde los alumnos, en ese universo que es la clase, siendo la función principal del docente, dejar disponibles sobre la mesa todos los utensilios necesarios para que sea el propio aprendiz, quien junte, mezcle, elabore y transforme según el gusto de su paladar, ese riquísimo alimento que es el saber, con el único fin de que se anime a devorarlo sin miedo a indigestarse, a sabiendas que ha elegido y seleccionado él y solo él cada uno de los ingredientes y nutrientes que conforman su propio saber.

De esta manera, la enseñanza evidencia un encuentro entre sujetos, donde cada uno de los mismos juega un rol determinado sin distinción de rango, siendo el docente quien determina de que forma se facilita la apropiación del saber y bajo que perspectiva colocamos al educando, optando por una práctica social que se manifieste como proyecto pedagógico a construir sobre la base de la libertad de elección y aceptación de miradas y lentes diversas, para que cada cual pueda tener un lugar y espacio, reconociendo, al decir de Jackson a estas prácticas como multidimensionales, simultáneas e inmediatas (Edelstein, 2007). Las múltiples dimensiones que se presentan lo hacen en simultáneo y demandan por parte de los docentes una atención especial y constante en la inmediatez de lo que acontece, estando abierto y captando todos los elementos que allí puedan emerger para trascenderlos y responder con intención explícita de mostrar lo que está aconteciendo, como un modo de transparentar lo sucedido, evitando confusiones en la percepción de la clase y legitimando el lugar de la libertad en los aprendizajes y respeto por los tiempos personales.

## **2.5 La Educación, como forma democrática de aprender**

Resulta imperioso para la construcción del vínculo docente-alumno sobre la base de la confianza, crear y explicitar las intencionalidades que tuvo el docente al elegir tal o cual tema, al optar por tal o cual metodología, al ofrecer tal o cual actividad, ya que desde esta sinceridad y transparencia permite mostrar que este punto de vista es personal y criterioso, argumentando lugares, fundamentos y precisiones acerca de los criterios que tiene a la hora de enseñar. “Así se ofrece una postura y una mirada que legitima lo que se está haciendo y muestra un camino posible de asumir, siendo esta enseñanza personal, la que trasciende lo individual para dar lugar a la idea del aprendizaje como posible” (Edelstein, 2007, p. 21).

Por tanto, resulta indispensable comprender la enseñanza-aprendizaje como una serie de hechos concatenados de tal forma, que el docente por un lado, poniendo toda su dedicación, todo su empeño y toda su creatividad, le permita al alumno a partir de la puesta en escena de sus habilidades y destrezas, apoderarse de las labores ofrecidas en la clase por parte del primero, y a su vez por otro lado, sean los propios estudiantes, haciendo uso de la enseñanza como vehículo seguro y confortable, el medio ideal para lograr concretar ese tan deseado y anhelado tesoro para todo ser humano que significa la apropiación del saber, a través de ese trascendental acto al que denominamos aprendizaje. Al decir de Freire, el educador en su accionar debe identificarse con los educandos, de manera tal que la acción denote “una profunda creencia en los hombres, creencia en su poder creador” (Freire, 2014, p.77).

¿De qué manera el docente puede motivar a sus alumnos? ¿Los alumnos no están predispuestos a aprender o el profesor no encuentra canales adecuados que despierten el interés? ¿La afectividad y la cercanía juegan un papel importante a la hora de educar? .

Para empezar a responder estas preguntas podríamos decir que son muchas las variables que se ponen en juego a la hora de pararse un docente frente a los alumnos en un aula, y a su vez estos últimos ponen a prueba constantemente la credibilidad del primero clase a clase. Muchas veces el profesor no encuentra la manera de estimular a los estudiantes en sus clases, ya sea porque los contenidos a abordar son un tanto monótonos, o bien porque le cuesta interactuar con sus alumnos, debido a la propia manera de dar clase, o a consecuencia de otros factores que directa o indirectamente influyen en el devenir del aula.

## **2.6 La Educación Superior, un desafío, un mundo nuevo a abordar**

El ingreso a la universidad genera el contacto con una cultura particular que demanda la apropiación de ciertos códigos científicos, filosóficos transversalizados en la elección de la carrera, haciendo necesario el hecho de que cada sujeto tiene que pensarse como partícipe o no de la misma, (Vélez, 2005), para tomar el timón del aprendizaje y descubrirse como sujeto que aprende donde y el cómo aprende lo que aprende (Fascendini, 2016), se centraliza en el eje prioritario de la formación. Y en este sentido, en principio podemos decir dos cosas: en primer lugar el educador no debe imponer su saber de manera intransigente, desde su autoridad (institucional, científica y tecnológica) sino que debe proponer, defender sus ideas y propuestas alentando la conversación, el intercambio, la interacción, la transacción, la negociación, y la co-construcción (Temporetti, 2013); en segundo lugar debemos desterrar la idea de que los alumnos no acarrean una experiencia previa, como si tuvieran las cabezas

vacías a la cuales hay que rellenar con información en un mero procedimiento de transmisión. En realidad, los estudiantes poseen conocimientos que tendrán que cimentarse en los que ya tenían, por mucho que nos parezcan ingenuos, poco estructurados o populares (Linaza Iglesias, 2003). Otro punto a tener en cuenta es la disposición del espacio físico donde se desea educar; hoy se sabe que para que los jóvenes estén motivados y dispuestos a aprender, no pueden estar atornillados en sus bancos, mirándose la nuca; deberán distribuirse los bancos o sillas de una manera tal que todos puedan verse las caras, fomentando la participación activa de todos los estudiantes, haciendo más horizontal la enseñanza, donde el profesor debata y reflexione cara a cara con los educandos, apostando a despertar en los alumnos la participación, el intercambio, la discusión, la elaboración grupal o colectiva; entendiendo que la educación es un ida y vuelta, circulando la información y el conocimiento por los lugares más recónditos del aula, que el conocimiento no se pone ni se saca, se descubre y se construye entre esas cuatro paredes, pero convencidos a la vez que el alumno trae a ese “espacio en común” todos los días conocimientos, vivencias, ideas, propuestas nuevas, que nacen de su experiencia previa, y que ansía poder compartirlas, discutir las, defenderlas, y consensuarlas o no con el resto de sus compañeros y el profesor. Bruner nos dice que en virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace público y compartido. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos y también, de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación (Bruner, 1990). “De esta manera, rescatar el lugar del que aprende es pensar en la persona que está frente a mí, que tiene un apellido, un nombre, una historia, existe pues en su singularidad y su diferencia” (Cifali, 2005, p.171). Por lo tanto no resulta ser un objeto descartable y transitorio, sino que ocupa un lugar, una subjetividad, una construcción que va introduciendo y elaborando a partir de la interacción que se establece entre el docente y el alumno. Esta relación instaure modos comunicacionales esenciales y propios a los vínculos construidos que requieren de un “arte permanente para instaurar una intimidad compartida que permita acercar el saber pero también otorgar lugar al encuentro intersubjetivo que se produce entre dos seres humanos que se encuentran en un mismo espacio físico y en una misma categoría temporal” (Cifali, 2005, p.172). Si se piensa en el vínculo que se construye en lo educativo, se debe dar lugar a construir relaciones entre quienes se encuentran aprendiendo que no sólo implican el lugar del estudiante sino también el del docente, ya que aprende mientras está enseñando.

## CAPÍTULO III

### 3.1 Introducción a la Veterinaria: una experiencia en particular

La estructura curricular de la carrera Medicina Veterinaria de la FCV-UNL está dividida en tres ciclos distribuidos de la siguiente manera: El *Ciclo Básico*, corresponde a los cuatro primeros semestres de la carrera, donde se desarrollan los contenidos disciplinares inherentes a química, física, bases biológicas, morfológicas y funcionales de los animales domésticos, así como los microorganismos de interés veterinario y los conocimientos generales relativos a los métodos de cuantificación y análisis de datos. El *Ciclo Pre-profesional* que comprende el quinto, sexto y séptimo semestre de la carrera, que procura aplicar las bases del ciclo anterior para la obtención de los conocimientos, así como la comprensión de los fenómenos biológicos, normales y patológicos de las especies animales de interés zootécnico, teniendo en cuenta las influencias que sobre estas especies actúan (su patrimonio genético, el hombre y el ambiente). En este ciclo además, los estudiantes deben adquirir habilidades y destrezas en el manejo de instrumentos y equipos, que le permitan aplicar la tecnología necesaria en el campo profesional. El *Ciclo Profesional* corresponde al octavo, noveno y décimo semestre de la carrera, y tiene como finalidad la obtención de las bases científicas para conocer y comprender los factores que intervienen en las enfermedades y en la producción de los animales, así como las metodologías para la obtención, preservación, control y transformación de los agro-alimentos con destino al consumo humano. Asimismo, durante este ciclo se deben alcanzar las bases formativas para el conocimiento y la comprensión de la estructura y funcionamiento de las empresas de bienes y servicios vinculadas al ejercicio de la profesión. En este ciclo se incluyen las *Orientaciones*. Éstas contienen un grupo de actividades curriculares obligatorias, optativas y electivas que se relacionan a las competencias de la etapa terminal de la carrera, donde se consolidan los conocimientos relativos a la *Salud animal*, *Salud pública* y *Producción animal*.

La asignatura Introducción a la Veterinaria forma parte del *Ciclo Básico* de la Carrera, siendo el rol de dicho espacio brindar información acerca de los variados campos ocupacionales del Veterinario, así como su perfil profesional, haciendo fuerte hincapié en sus tres pilares fundamentales, vinculados con la salud pública, salud animal y producción animal. Por su parte la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Asociación Mundial de Veterinaria (WVA) pregonan en la actualidad un nuevo paradigma de acción al que denominan “Un mundo, una salud” que contempla la unificación de la medicina humana y de la veterinaria

para mejorar la salud global de las personas y los animales. De allí la relevancia que reviste la formación veterinaria, como una herramienta para mejorar la calidad de vida del hombre a través del control y prevención de las enfermedades de los animales. Es por eso que entre sus recomendaciones más enfáticas, está la de indagar la pertinencia de la inserción laboral de los veterinarios y el papel que les cabe como actores del cambio social y productivo. En la misma línea de acción la Primera Conferencia Mundial de la OIE (Oficina Internacional de Epizootias), reflexionó sobre la evolución de la educación veterinaria para un mundo más seguro, entre cuyas directrices, se establece la necesidad de garantizar una educación veterinaria de calidad, capaz de enfrentar nuevos retos y evolucionar para satisfacer las demandas sociales en materia de prevención y control de enfermedades, la seguridad alimentaria, salud pública y bienestar animal. Por otro lado es de destacar que debido al aumento en las últimas décadas de los requerimientos sociales devenidos del vínculo afectivo con los animales de compañía, se han promovido una rejerarquización de otros espacios curriculares, en particular los abocados al campo disciplinar de estas especies animales. Este amplio campo de acción profesional del Médico Veterinario puede desempeñarse en Centros Hospitalarios de grandes animales o de animales de compañía, en laboratorios de diagnóstico, industrias pecuarias, medicina preventiva, salud pública, producción animal, vida silvestre, centros de rehabilitaciones, tecnología de alimentos, investigación, docencia, salud ambiental, economía agraria y administración de empresas agropecuarias entre otras.

El aprendizaje debe ser operativo y explícito para los alumnos, el por qué y el para qué se necesitan aprender determinados conocimientos, deben ser claramente expuestos, a fin de alentar la motivación intrínseca de la persona (Bolsi, 2012). Teniendo en cuenta las temáticas referentes a la Planificación de Introducción a la Veterinaria (ver ANEXO), se puede reflexionar acerca de una estructura curricular vinculada a bloques conceptuales que permiten obtener un conocimiento a priori de los campos ocupacionales del Médico Veterinario.

## **CAPÍTULO IV**

### **4.1 Metodología**

Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, se instrumentó una metodología de abordaje cuantitativo sobre la base de aplicación de una encuesta a ingresantes, las que fueron completadas por un total de doscientos cincuenta y cuatro alumnos. El diseño del recurso

administrado consistió en una encuesta cerrada dividida en sectores o ejes vinculados a la etapa formativa anterior, lugares de procedencia, motivos de elección de la carrera, dificultades observadas en el período educativo del nivel secundario, miedos, expectativas en torno al inicio de esta nueva etapa educativa. Se aplicó mediante una dirección de link sustentado en la plataforma web y vinculada mediante un documento Google Form que permite el acceso directo al registro de las respuestas del estudiante. Respecto de las expectativas, se hizo una recopilación de aquellas expresiones más significativas que los estudiantes han completado sobre la base de un cuestionario abierto, que permitió constatar aquello que esperan respecto del nuevo período iniciado.

#### **4.2. Objetivo general: expectativas iniciales al ingreso.**

Teniendo en cuenta el primer objetivo de indagación, en general los estudiantes ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria, eligen la misma por el gusto hacia los animales, alejándose la perspectiva desde la medicina animal y evidenciándose confusiones respecto del campo ocupacional, ya que en su mayoría creen que el fin último de la medicina veterinaria son los animales, cuando en realidad el fin último de la profesión veterinaria son los seres humanos, para lo cual la tarea es trabajar con animales, satisfaciendo así las necesidades humanas, sean afectivas o productivas, presentándose así un dilema de difícil comprensión.

Particularmente, es común escuchar de los alumnos que, en su elección de carrera influyó principalmente el hecho de tener agrado o afinidad por los animales; si bien este hecho no es del todo erróneo, ocurre que algunos descubren con sorpresa y frustración que se trata de una ciencia médica, con todo lo que ello implica. Incluso se observa en algunos, que pasaron por alto al momento de elegir, el hecho de encontrarse en casi todas las ocasiones con animales en situación de dolor y sufrimiento, asociados a la enfermedad, o bien animales que son entendidos tan sólo como recursos económicos destinados a consumo final, obviamente sin descuidar el bienestar animal.

Con respecto a las expectativas iniciales que poseen los estudiantes al iniciar la carrera, observamos entre otras cosas, que los alumnos poseen ilusión de poder recibirse, temor en cuanto a si han errado el camino elegido, necesidad de sueños de ser un buen profesional, avizorar la posibilidad laboral, realizar la carrera en el tiempo previsto, egresar con muchos conocimientos, desarrollarse como buen profesional, ser lo mejor posible. Es interesante cotejar las expectativas recabadas, con una muestra obtenida en forma aleatoria de 70 alumnos ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV-UNL, durante la cuarta clase de

trabajos prácticos de Matemática. Respecto a las metas vitales el 96% de todos los encuestados manifestó que estudia para tener un futuro mejor, destacando que un 72% de alumnos afirmaron estar totalmente de acuerdo con este punto. Similar situación se presentó respecto a las metas cognitivas. En cuanto a metas asertivas, con un 73 % de alumnos que niegan estudiar para ser mejor que los demás; sólo 9 de los 70 encuestados afirmó estar totalmente de acuerdo con el hecho de que estudiar le produce satisfacción. Un 23 % de los alumnos concuerdan con atribuir sus fracasos a factores externos a ellos, mientras que un 56,5 % atribuyen a sí mismos sus logros. Un 16 % expresa que se desmotiva fácilmente.

Es posible apreciar que los alumnos que se inician en el estudio de la carrera Medicina Veterinaria se muestran altamente motivados por diversas cuestiones personales (expectativas propias, vocación, superación personal). Expresan sus ideales, sus intenciones de formarse como ciudadanos comprometidos y responsables con sus pares y con su entorno (Cadoche, Prendes, Báez y Ruiz, 2015).

En este sentido, para dar respuesta desde la tarea docente, se debe apuntar a la formación de un “ser social” adaptable, abierto y propenso a los cambios repentinos que se dan en esta nueva realidad global y lograr acercar a la escuela a aquellos que hoy se encuentran marginados, seducidos por la idea de que para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de “acceso a la cultura”, y esto en todos los niveles de la enseñanza (Bourdieu, 2003). Por lo tanto, seguir apelando a una manera de enseñar jerárquica, estática, rígida, inflexible, unidireccionada e individualista, diseñada para la supervivencia de los más fuertes, y pensada fronteras hacia adentro, no solamente va a contramarcha de la realidad en que se vive, sino que seguirá produciendo hacia la sociedad, seres humanos deshumanizados, petrificados en un presente efímero, preocupados más en el progreso individual que en el crecimiento colectivo. Se deberá permitir a los alumnos que se inventen como personas de carne y hueso, que piensen, sientan y deseen en plural, socialicen, persuadidos de que toda obra colectiva por insignificante que parezca, tiene su importancia en sí, dejará una huella, iniciará un camino que otros seguirán y aportará lo suyo a un objetivo común; esto los preparará de la mejor manera posible para encarar este mundo cada vez más competitivo e irracional al cual tarde o temprano se van a enfrentar, a sabiendas que primero somos el otro, para después recién ser uno mismo.

En lo que respecta a la Medicina Veterinaria, la tendencia en sus elecciones apunta más al gusto que a la capacidad, atravesados por el ideal y las imágenes un tanto infantiles en torno a la carrera seleccionada. También las expectativas de un futuro respectivo se vinculan con el

hecho de acercar las metas y concretar los sueños parados desde un ideal y en sintonía con la experiencia del nivel secundario, que aducen antecedentes de orientación agropecuaria, considerando el contexto alentador para las vivencias estudiantiles un tanto positivas y atractivas al campo animal.

### **4.3 Objetivo específico**

Sobre las categorías de cada pregunta se debe aclarar que las mismas no fueron mutuamente excluyentes; por lo tanto los porcentajes corresponden a los alumnos que eligieron esa categoría del total de los encuestados. Es decir podían responder más de una categoría en la pregunta.

En relación con el objetivo vinculado a conocer las motivaciones de los ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria y expresando datos respecto de los tipos de motivaciones observadas en la elección, se expresa que el 87% (220/254) elige la carrera de veterinaria por el gusto por los animales; 45% (114/254) gusto por la medicina animal; el 38% (96/254) el gusto por la producción animal equina y el 37% (95/254) gusto por la producción animal bovina, entre los factores más relevantes (ANEXO, Gráfico 1).

Resulta interesante comparar estos resultados con una encuesta realizada en el año 2018 por la Cátedra de Química I de la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV-UNL, a alumnos que cursan la materia, con la finalidad de contar con información respecto al contexto del estudiante antes del cursado de la asignatura, con la intención de conocer los saberes adquiridos y colaborar en la inserción y permanencia de los alumnos.

La metodología empleada consistió en la realización de encuestas a 177 alumnos de Química I de la carrera de Medicina Veterinaria en 2018. Cabe aclarar que ese número de estudiantes estudiados corresponde en parte a los alumnos que ingresaron en 2018. Dichas encuestas incluyeron preguntas respecto de características generales del estudiante (edad, procedencia), formación académica previa (tipo de escuela secundaria, duración de la escuela secundaria, cursado de asignatura relacionadas con la química) y relacionadas con la motivación por el estudio de Medicina Veterinaria. La muestra estuvo conformada por 109 mujeres y 98 hombres. Con respecto a los resultados obtenidos a la pregunta ¿Por qué eligió la carrera de medicina veterinaria?; el 71 % adujo su motivación al interés por los animales, el 15 % por desearlo desde muy chico, el 8 % por provenir de zona rural, el 2 % por pertenecer a familias de Veterinarios, un 2 % por tener interés por la investigación en temas afines, y un 2 % por descarte (Eluk et al., 2018). Estos aspectos resultan cruciales ya que permiten establecer la importancia y valor que adquieren los componentes motivacionales en el momento de la

elección de la carrera y del aprendizaje en si mismo. Reafirmando lo enunciado anteriormente, desde la Cátedra de Introducción a la Veterinaria de la FCV-UNL, se lleva a cabo el programa “Colegas por un día”, en donde se ofrece desde hace algunos años a los ingresantes de la carrera de Medicina Veterinaria, un espacio formativo en el que los estudiantes “aprendan haciendo” e integren la formación teórica con el devenir práctico en la construcción del rol como profesional veterinario: Esta acción se lleva a cabo compartiendo con el veterinario que los estudiantes han elegido de acuerdo al campo de acción profesional que más les agrada, todas las actividades de una jornada laboral, permitiendo el acercamiento del alumno a la realidad del trabajo y el quehacer específico de las competencias del Médico Veterinario. En este sentido, los objetivos están dirigidos a que los alumnos ingresantes, logren reflexionar acerca de la elección de la carrera, aprendan a elegir los campos ocupacionales que se asientan en los propios gustos, capacidades e intereses y puedan reconocer los puntos fuertes en sí mismos y relacionarlos con aquella área ocupacional que más se acerca a estas potencialidades (ANEXO).

Otro aspecto a tener en cuenta acerca de la población de alumnos que ingresan a la carrera de Medicina Veterinaria es que llegan a la ciudad de Esperanza desde distintos puntos del país, y muchos de ellos viajan a sus lugares natales tan sólo una o dos veces al año; esto adquiere relevancia porque en muchas ocasiones genera melancolía y tristeza, interviniendo negativamente en la motivación y la predisposición para el estudio. Es decir, impacta negativamente en el proceso académico debido a que se evidencian ausentismos, dificultades adaptativas y cuestionamientos acerca del proceso de afiliación universitaria, más que del proceso de elección vocacional.

Los porcentajes que se corresponden con las provincias de mayor procedencia son Santa Fe con el 50% (128/254) y Entre Ríos 30% (76/254). También otras provincias de las que proceden los estudiantes son Córdoba con el 7% (17/254), Santiago del Estero 3% (8/254), Chaco 2% (6/254), Santa Cruz 2% (4/254), Corrientes 2% (4/254), Tucumán 2% (4/254), Neuquén 1% (3/254), Salta 1% (3/254) y Tierra del Fuego 1% (1/254) (ANEXO, Gráfico 2). Con respecto a la variable motivación (de altísima relevancia en educación), en el entorno universitario es poco considerada, tal vez debido a infundados y falsos supuestos respecto a la madurez de los adolescentes al momento de realizar la elección de carrera. Acorde a lo que expresa Bolsi (2012), los alumnos universitarios son jóvenes que se hallan en pleno proceso de construcción de la subjetividad. Así es que consideran a la universidad como una entrada a la adultez y con ello al ejercicio de la autonomía, a la responsabilidad de sus propias

acciones, a la formulación de proyectos de vida y a la toma de las propias decisiones, siendo el maestro un operador en la formación del individuo como sujeto (Foucault, 1994). Esto podría ser generador de situaciones de ansiedad, que dependiendo de los recursos con los que cuenta el joven, desencadenen sentimientos de aliento y motivación intrínseca, así como sentimientos de frustración, temor al fracaso o a la ausencia de capacidad para afrontarlo. Es muy difícil aprender aquello que no resulta atractivo o no provoca en la persona un interés genuino. Aquí cobra fundamental valor el hecho de propiciar en las materias del primer año, espacios de interacción con los jóvenes, en un intento de develar aquello que los alumnos aprenderán en su paso por la universidad para enfrentarlo con aquello que esperan aprender. Otras motivaciones con las que ingresan los estudiantes se vinculan con el hecho de cumplir sueños y metas familiares, que trasladan y depositan en el recorrido académico del joven, las que muchas veces distan de la meta propia. Resultan más bien motivos externos a sí mismos que asumen y cumplimentan como un modo de plasmar la expectativa depositada sobre ellos. Este deseo (no propio) resulta una vivencia de intensidad y en ocasiones se convierte en desmotivador por no constituirse en la propia visión personal. Muchos jóvenes eligen la carrera pensando en poder lograr un determinado estatus social al graduarse, convencidos que la profesión veterinaria se ubica entre las más prestigiosas de la sociedad. Las organizaciones y sus componentes son productores naturales de subculturas ya que introducen a los sujetos en una dinámica institucional que les otorga sentido y pertenencia a la misma, favoreciendo su identificación, su adhesión incuestionada o su constante revisión (Clark, 1991). Se puede asumir en un contexto instituido o a instituir sabiendo que los relatos y creencias compartidas coadyuvan a cada uno de los participantes y/o aspirantes a este escenario académico, definiendo así quiénes son, qué hacen, para qué están, no como un rótulo merecido sino como una búsqueda pretensiosa que permita construir un lugar propio, colaborativo, ante un mundo universitario que se avecina (Clark, 1991). Ahora bien, ¿puede un ingresante constatar estos aspectos y dimensionarlos en su realidad concreta, sabiendo que no sabe, en algunos casos, por qué y para qué se encuentra estudiando?. Una identidad institucional de pertenencia, forjada a partir de una crisis adolescente, ¿permite vislumbrar y dimensionar la elección hecha, como sus repercusiones y obligaciones posteriores? ¿Qué tipo de estudiante se forja, sabiendo que viene a una de las mejores y más prestigiosas facultades de Medicina Veterinaria, según el decir popular y el reconocimiento acreditado? ¿Viene porque es la mejor universidad o ingresa sabiendo que la formación que busca es para su futuro laboral independiente de qué status social brinda? Un entramado de creencias (Clark, 1991) sostiene perspectivas y enriquece doctrinas, pensamientos, miradas que se ven alimentadas por percepciones externas

e internas, las que acumulativamente legitiman visiones tales como que ingresar a la Facultad de Medicina Veterinaria conlleva una cercanía con el éxito y la especialidad que sostienen quienes han atravesado esta formación y pretenden que el mismo estigma perdure en el tiempo a modo de sello fehaciente, que marque y distinga a estos estudiantes del resto. Sin embargo, un estudiante al ingresar ¿está consciente de todas las creencias e imágenes colectivas que sobre la profesión de Medicina se encuentran depositadas? ¿O será que cada uno puede elegir lo que quiere elegir o tendrá que hacer el camino y recorrido que le marcan? ¿Tendrá el estudiante que ser leal a estas creencias o podrá boicotearlas? Estos cuestionamientos instan a reflexionar acerca de los motivos iniciales que forjan la elección hacia la carrera y comprender además si se sostienen en el tiempo, o qué es lo que les permite mantenerse en la carrera elegida. En el recorrido académico se observan estudiantes que tienden a abandonar la carrera en los años superiores, al no encontrar verdaderas razones y convicciones para seguir adelante con su formación.

Por ello y teniendo en cuenta la indagación llevada a cabo, se comparten algunos resultados en relación con la consulta hecha a los estudiantes ingresantes acerca de por qué motivos eligen a la misma.

Los motivos que arguyen los estudiantes en relación a por qué eligen esta Facultad, se encuentran vinculados fundamentalmente por la cercanía del lugar 34% (86/254), por el prestigio 28% (71/254), por recomendación de otros veterinarios 18% (46/254) y por otros motivos 20% (51/254) (ANEXO, Gráfico 3).

Otra razón no menos relevante, es que al transcurrir los primeros meses de cursado de la carrera, se dan cuenta que el dictado de la misma es muy intensivo, que tienen que dedicar varias horas del día a estudiar, y comprenden a la vez, que van a tener que realizar el mismo esfuerzo durante siete u ocho años como mínimo, para poder graduarse y recién ahí estar relativamente preparados para enfrentar el mercado laboral, siendo conscientes de que a lo largo de tantos años y con los cambios en el contexto socioeconómico, no se puede asegurar a ciencia cierta que al momento de graduarse, la medicina veterinaria sea a futuro una profesión con amplia y demandante salida laboral como lo ha sido hasta ahora. Otra cuestión a considerar es la falta o escasa actividad práctica en territorio en los primeros años de la carrera, lo que dificulta el aprendizaje de materias que serían más atractivas si la práctica acompañaría a la teoría desde los primeros años del recorrido académico. La ausencia de estas herramientas es la circunstancia por la cual le es difícil a muchos alumnos de los primeros años encontrar sentido a ciertas asignaturas, lo que genera desmotivación de los mismos y

pérdida de interés por adquirir conocimientos que verdaderamente serán fundamentales para años más avanzados o ciclos superiores. La relación teoría-práctica debe permitir repensar el modo de ser de los sujetos en una situación histórica en la que se pueda pensar y hacer en simultáneo, reconciliando saberes e integrando contenidos necesarios (Guyot, 2004).

Por otra parte, se puede resaltar que es determinante en estos primeros años el apoyo del entorno familiar. Es sabido que una de las primeras causas de abandono temprano de la carrera es el desarraigo que percibe el alumno, teniendo en cuenta que un gran porcentaje vive solo, agravado más aún si por motivos económicos o de distancia a su lugar de origen, no puede visitar a su familia con relativa periodicidad. Si además de ello, los jóvenes no son incentivados desde sus hogares a seguir estudiando, dándole palabras de aliento cuando es necesario, escuchando y siendo pacientes en relación al tiempo de duración que puede demandar la carrera, esto desanima y fomenta el abandono de la misma.

Entre los datos más relevantes como lo es el lugar de residencia, podemos mostrar que un 42% (107/254) vive con otros estudiantes y un 39% (99/254) vive solo. Mientras que un 9% (23/254) vive con su familia, otro 9% (23/254) viaja para cursar. Esto último es muy agotador para quienes lo hacen, terminando muchas veces en el abandono de la carrera por este motivo. Unos pocos alumnos 1% (2/254), viven en pensión familiar (ANEXO, Gráfico 4).

En la mayoría de los casos, se trata de la primera aventura universitaria, siendo desafíos constantes los experimentados por los estudiantes, ya que se modifican todos los parámetros y estructuras hasta hoy funcionales. El vivir con otros estudiantes trae aparejado también dificultades de convivencia, en cuanto a hábitos, criterios y modos de asumir la vida doméstica, lo que genera necesidades de consenso y acuerdo permanente.

Otro aspecto que influye notablemente en la motivación de los estudiantes es la formación de los padres, ya que el 34% (86/254) poseen título universitario, 21% (53/254) tienen la secundaria completa, el 18% (46/254) la terciaria completa, 7% (18/254) secundaria incompleta, el 6% (15/254) primaria completa, 5% (13/254) universidad incompleta 4% (10/254) terciaria incompleta y NS/NC 5% (13/254) (ANEXO, Gráfico 5).

Por otro lado, se da en muchos casos, que hijos de padres que son universitarios son sometidos a una excesiva presión, exigiéndoles por sobre sus posibilidades, no perdonándoles una mala nota o la prolongación “indebida” de la carrera, más allá de lo que dicta la estructura curricular. Estos alumnos se sienten fracasados, perciben que defraudan a sus padres, y en muchos casos terminan abandonando lo que podría ser realmente lo que quieren hacer en sus vidas, por un

par de aplazos en alguna materia, convencidos de que no serán buenos profesionales, debido a la falta de apoyo de un entorno familiar.

A manera de síntesis, y teniendo en cuenta los objetivos planteados respecto de analizar las expectativas iniciales y los motivos en la elección de la carrera se observan multiplicidad de factores que confluyen en el deseo genuino de llegar a la meta soñada de recibirse, ofreciendo ciertos temores respecto de la elección vocacional realizada. También confluyen expectativas de llevar a cabo la carrera en los tiempos curriculares previstos avizorando la posibilidad laboral como poder acceder con multiplicidad de conocimientos que permitan desenvolverse como un buen profesional.

Por otra parte, en relación con lo propuesto a investigar, al abordar el objetivo específico vinculado a la identificación de las motivaciones de los ingresantes de la Cohorte 2018 en torno a la elección de la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV-UNL, se puede inferir que prácticamente la mayoría elige la carrera de veterinaria por el gusto hacia los animales; aproximadamente la mitad además lo hace por el gusto por la medicina animal; y también un porcentaje algo menor por el gusto por la producción animal equina y por el gusto hacia la producción animal bovina, entre los factores más relevantes.

## **CONCLUSIONES**

El ingreso a la universidad configura una preocupación constante en las instituciones de educación superior. La problemática es compleja, ya que involucra diversos factores que inciden en el nivel educativo requerido para el inicio de las carreras de grado. La Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL no es ajena a esta situación; implementa acciones y toma medidas para prevenir, acompañar y democratizar a los nuevos inscriptos que, año a año, ingresan a la carrera de Medicina Veterinaria. La finalidad, es disminuir las desigualdades y deficiencias en las diferentes índoles que poseen tanto los estudiantes para ingresar, como la Facultad para recibirlos. Para ello es menester conocer las poblaciones de estudiantes ingresantes a fin de comprender y ajustar el desfase existente entre el perfil real del ingresante y el deseado por la institución. El acceso masivo, la deserción acentuada en los primeros años, la permanencia y el egreso con un rendimiento académico de calidad, son tópicos de debate constantes que año a año vuelven a repetirse y que preocupa y ocupa a todos los integrantes y actores institucionales de esta Facultad y Universidad.

La afiliación describe un proceso en el cual el sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta fundamentalmente en su capacidad de interpretar significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas, como a transgredirlas (Coulon, 1997). Afianzar el proceso de afiliación repercute en toda la sociedad, ya que constituye el foco de interés de las políticas públicas dedicadas a atender la permanencia en la universidad, y por ende la inclusión social. Estas políticas entienden que pueden utilizarse las potencialidades de la educación superior como herramienta para introducir la reducción de las desigualdades sociales, cierta movilidad en la sociedad y favorecer además la integración en la diversidad, la solidaridad y la cohesión social (Chiroleu, 2013).

Durante los primeros meses del primer año, los ingresantes van descubriendo los diferentes campos de acción del Médico Veterinario, sorprendidos por el amplio abanico de actividades que este profesional puede realizar. En su mayoría, manifiestan que ellos antes de comenzar la carrera entendían que el veterinario sólo curaba animales, y que al darse cuenta que la profesión les brinda un sinnúmero de alternativas para ejercerla, los motiva más aún para seguir estudiando y a su vez ser ellos el vehículo de estas novedades hacia la sociedad. De esta forma, comienzan a intercambiar información y conocimientos, trabajando habilidades sociales, comunicacionales, tan importantes en la formación integral de un profesional. Resulta motivador para los alumnos, considerar, que a través de ciertas actividades de extensión, puedan poner sobre terreno, conocimientos que los mismos van apropiando a medida que avanzan en su primer año de cursado, ya sea trabajando con escuelas primarias, secundarias, urbanas o rurales. Si no hay confianza y motivación, no hay práctica docente que resulte eficaz, ya que más que la acumulación de un saber o su repetición, se requiere contagiar la pasión por el conocimiento, mediante una propuesta motivante, que fomente el protagonismo del estudiante mediante la disposición permanente, persuadidos de que el aula es un mundo complejo dónde se ponen en juego diferentes realidades sociales, políticas, económicas y culturales y por ende no existe un único libreto al enseñar; cada día es un nuevo avatar, abriendo siempre el debate en sentido horizontal, con preguntas, que generen curiosidad por saber, invitando al disenso y consenso a la vez, rompiendo con esa verticalidad entre maestro y alumno. Problematizar el pensamiento implica conjugar la diversidad de miradas, reconciliando distancias existentes entre los saberes, para ir enriqueciendo la tarea educativa ajustada al contexto real y sus necesidades, al tempo personal, al trabajo en transposición que reclama y ataca a la despersonalización, descontextualización e incompatibilidad en la que se encuentra imbuido dicho saber, por resultar ser una propuesta que permite atravesar los campos formativos desde su más íntima singularidad (Guyot, 2011).

El desafío es propiciar el conocimiento del mundo siendo acompañado al mundo, siendo introducido en él por quienes le han precedido, siendo introducido, no moldeado, ayudado, no fabricado, ya que para alcanzar el status de adulto resulta esencial la intervención de otros seres humanos que permitan acercar la cultura y humanizar las propias capacidades, requiere en su despojo inicial alcanzar y tener la oportunidad de forjar la propia educación (Meirieu, 1998). Una de las tantas tareas que al docente le compete es la de volver a empezar, romper mitos y construir nuevas estructuras desde los cimientos, como una especie de fénix que muere para renacer fortalecido. Los estudiantes que ingresan cada año al aula no son los mismos, poseen distintas formas de actuar y de pensar, se mueven bajo distintos paradigmas que buscan conocer en profundidad el proceso motivacional, pues la evidencia indica que no alcanza con poseer una idea un tanto intuitiva de dicho proceso, quizás en este tránsito entre la deconstrucción y la reconstrucción, la muerte de viejas maneras de enseñar y la resurrección del espíritu creativo, la satisfacción de enseñar y el placer de aprender (Prendes, 2018), pueda resultar ser una meta motivadora por excelencia. La universidad y en particular nuestra Facultad, continúa la búsqueda por propiciar espacios de acompañamiento estudiantil que permitan dilucidar los alcances de la elección, como así también los roles profesionales que a futuro se llevarán a cabo, para que en el inicio de su formación se fortalezca o clarifique aún más aquello que se piensa con aquello que es.

No es sorprendente que la deserción sea más frecuente en las etapas iniciales, por lo que, es en este momento en que las instituciones pueden actuar para prevenir el abandono temprano y mejorar el tránsito por las carreras. Medidas relativamente sencillas pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la retención: alumnos avanzados como tutores, sesiones de asesoría y orientación, grupos de estudio, modalidades alternativas de cursado, el establecimiento de tutorías académicas. Estas intervenciones pueden contribuir a superar los obstáculos de esta etapa de transición de los estudiantes, resultando posible el acompañamiento estudiantil (Míguez, 2008).

Típicamente los individuos que se consideran capaces de realizar una tarea con éxito tienen mucha mayor probabilidad de llevarla a buen término; en el caso de actividades académicas, los estudiantes que creen en su capacidad para realizarla, son los que finalmente despliegan los mejores resultados. Esto está profundamente relacionado con la valoración que el entorno realiza y los mensajes que reciben por ejemplo, de sus profesores, compañeros y familia. Cuando se han conseguido las metas propuestas anteriormente, se suelen presentar altas expectativas de éxito que contribuyen a sentirse capacitados para lograr la meta y anticipar el

éxito, lo que los motiva para la acción. Cuando la historia es de fracasos, las expectativas de éxito son bajas y se sienten menos motivados. La creencia subjetiva de alcanzar con éxito la meta propuesta está ligada a la percepción de la dificultad de la tarea misma y a la percepción de autoeficacia del sujeto (Huertas y Moneo, 2000). Para que las expectativas sean altas no basta con decirles que serán capaces de alcanzar la meta, sino que, el profesor debe ajustar el nivel de dificultad de las tareas que propone al nivel de habilidad de los estudiantes haciendo posible así el propio proceso de aprender; por lo cual proponerse como educadores ser mediadores en el proceso de construcción de sujetos críticos, reflexivos y pensantes, deberá ser el norte elegido a seguir.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABARCA, S. (1995). *Psicología de la motivación* (pp. 5-25). San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editorial.

ALONSO TAPIA, J. (1995) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

ALONSO TAPIA, J. y CATURLA FITA, E. (1996) *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.

ALONSO TAPIA, J. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

ANTUNES, C. (2005) *Educación en las emociones. Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples* (cap. 2, pp. 19-26) y (cap. 3, pp. 37-38). Buenos Aires: Editorial SB.

ARIZA, M. y PERÉZ FERRA, M. (2009) *Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico*. Aportaciones de la investigación y la

literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(50) Madrid: Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3067Ariza.pdf>>.

AUSUBEL, D. (1981) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

BACON, CH. (1993) Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28, n° 109, 199-211.

BACHELARD, G. (1973) *Epistemología* (Fragmentos) (pp. 187-196). Barcelona: Editorial Anagrama. En material perteneciente a la MDU Cohorte 2013 de la FHUC-UNL.

BACHELARD, G. (1978) *El Racionalismo aplicado* (Cap. IV, pp. 66 a 80). Buenos Aires: Editorial Paidós. En material perteneciente a la MDU Cohorte 2013 de la FHUC-UNL.

BOLSI, M., MEJÍAS, D. y PACÍFICO, A. (2012) *Habitar la universidad en su contexto; aporte desde la escuela de tutores*. Santa Fe: Ediciones UNL.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (2003) *Los Herederos* (Trad. Ricardo Sidicaro) (pp. 100-114). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1964).

BRATEN, I y OLAUSSEN, B. (1998) The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among norwegian college students, *Contemporary Educational Psychology*, 23, 182-194.

BRUNER, J. (1990) *Actos de Significados* (cap. I). Madrid: Editorial Alianza.

BRUNER, J. (1997) *La Educación, puerta de la cultura* (cap. I, II, IV y VI). Madrid: Editorial Visor.

CIFALI, M. (2005) *Enfoque clínico, formación y escritura* (Cap.VI), En *La Formación Profesional del Maestro, estrategias y competencias*. (Coordinadores: Paquay L., Altet M., Charlier É., y Perrenoud P.). México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

DE LA SOTA, P. (2012) *Un problema y un desafío para todos: la trayectoria inicial de los alumnos de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata* [Trabajo Final Integrador de la especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de la Plata].

DE PALLEJA TREZZA, M. ; LOBECIO ALVEZ, C.; PORRO LUCAS, A. (2016) *Creación de Juegos Didácticos que favorezcan y motiven el aprendizaje de Inmunología Veterinaria* [Tesis de Grado, UDELAR].

CLARK, B. (1991) *El Sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. México D. F.: Editorial Patria bajo el sello de Nueva Imagen.

COULON, A. (1997) *El Oficio de Estudiante. La Entrada en la vida Universitaria*. París: PUF.

CHIROLEU, A. (2013) Políticas Públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?. *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12226914006>

EDELSTEIN, G. y Otros (2007) *Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia, Módulo (2) "Práctica Docente"*. Universidad Nacional de Lanús. En Material Bibliográfico correspondiente al Seminario dictado por la Profesora Gloria Edelstein, sobre Las Prácticas de la Enseñanza en la Universidad, en la MDU Cohorte 2015, FHUC-UNL.

FASCENDINI, P. (2016) *Estrategias metacognitivas: el ingreso a la universidad. ¿Cómo aprende el que aprende?* (pp. 37). Alemania: Editorial Académica Española.

FOUCAULT, M. (1994) *Hermeneútica del sujeto* (Ed. y Trad. Fernando Álvarez Uría) (pp. 58-60). Madrid: Ediciones de La Piqueta (Trabajo original publicado en 1982).

FREIRE, P. (2014) *Pedagogía del Oprimido* (Trad. Jorge Mellado). Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina S.A (Trabajo original publicado en 1970).

GAETA, M. L. y HERRERO, M. L. (2009) Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 30, 73-88.

GARCÍA, T. y PINTRICH, P. (1996) The effects of de autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 447-486.

GUYOT, V. (2004) Educación, cultura y subjetividad. En *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, Año 9. Laboratorio de Alternativas Educativas. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.

GUYOT, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico* (Educación- Investigación-Subjetividad). Buenos Aires: Lugar Editorial.

HUERTAS, J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

HUERTAS, J. A. y MONEO, M. (2000) Motivación y cambio conceptual. En *Revista Tarbiya de Investigación e Innovación Educativa*, N° 26. Cambio conceptual y educación. Madrid: UAM Ediciones.

HUERTAS, J. A. (2006) *Motivación: querer aprender* (2da. ed., 1ra. reimp.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

KUHN, T. (1989) *¿Que son las revoluciones científicas?* y otros ensayos (Introducción de Antonio Beltrán). Barcelona: Editorial Paidós / I.C.E.- U.A.B. En: material perteneciente a la MDU Cohorte 2013, FHUC-UNL.

LEPPER, M. (1988) Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309.

LIMÓN, M. y BAQUERO, R. (1999) *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

LINAZA, J.L. (2003) *Cambios en la concepción de la educación*. En *La Enseñanza del Derecho*. (Comp. Francisco Laporta). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

MALAISSI, L. (2014) *Modo Creativo*. Buenos Aires: Paidós.

MEIRIEU, P. (1998) *Frankestein educador*. Barcelona: Ed. Laertes.

MÍGUEZ, M. (2008) *Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del área Científico-Tecnológica de la Universidad de la República* [Tesis Doctorado en Química orientación Educación, Facultad de Química, UDELAR].

MONTERO, I. y HUERTAS, J. A. (2002) *La intervención motivacional en el aula*. Madrid: Santillana Educación.

MORIN, E. (2007) *La Cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Argentina: Nueva Visión.

NARANJO, C. (2005) *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: La Llave.

PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

POLANCO HERNANDEZ, A. (2005) La motivación en los estudiantes universitarios. En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (vol. 5, pp. 1-13). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

PRENDES, M.C, CADOCHE, L. GRAMAGLIA, C. (2018) La motivación académica en la universidad: un estudio en ingresantes a medicina veterinaria. *Revista Aula Universitaria*. N° 19. Santa Fe: UNL.

PINTRICH, P., D. SMITH, T. GARCÍA y W. MCKEACHIE (1991) *A manual for the use of the Motivated Strategies for learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning University of Michigan.

PINTRICH, P. y GARCÍA, T. (1993) Intraindividual differences in students motivation and selfregulated learning. *German Journal Educational Psychology*, 7(3), 99-107.

PINTRICH, P. (2000) The role of goal orientation in selfregulated learning. En M. Bockaerts, P. Pintrich y M. Zeidner. (Comps.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

RINAUDO, M. C. (1997) *Enfoques pedagógicos y prácticas educativas*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Informe presentado ante el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba.

RIVERA OTERO, A. y PERÉZ SOLÍS, M. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Ministerio de Educación y Ciencia. España: Conocimiento educativo. Secretaria General Técnica.

SOLÉ, I. (1999) Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zavala (Comps.). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

SCHIEFELE, U. (1991) Interest, learning and motivation. *Educational Psychology*, 26, 299-323.

SZTAJNSZRAJBER, D. (2014) *La docencia como figura de la amistad*. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación permanente. En: Conferencia del Filósofo Darío Sztajnszrajber, en el III Encuentro Nacional de Capacitadores. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=13P83Fhx0qA>

TEDESCO, J. C. (2000) *Educación en la Sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TEMPORETTI, F. (2006) Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En *Revista del INDI Itinerarios educativos, (Año N°1)* (pp. 89-102). Santa Fe: FHUC.

TEMPORETTI, F. (2006) *Teorías Psicológicas*. Documento. Seminario Teorías del aprendizaje correspondiente a la MDU Cohorte 2013, FHUC-UNL.

TEMPORETTI, F. (2006) *Teoría psicológica y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender*. Rosario. Conferencia en el Instituto Olga Cossettini.

TEMPORETTI, F. (2007) *El retorno del hijo prodigioso (prólogo)*. En: Vigotski, Lev. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Editorial Colihue (Trabajo original de 1934).

TEMPORETTI, F. (2013) *De la escalera ascendente a la espiral recurrente*. Apuntes para la discusión. (Inédito). Rosario.

VÉLEZ, G. (2005) *El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad, Año 2, N°1. Río Cuarto: Universidad de Río Cuarto.

WOLTERS, CH. y PINTRICH, P. (1998) Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.

## ANEXO

### RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS

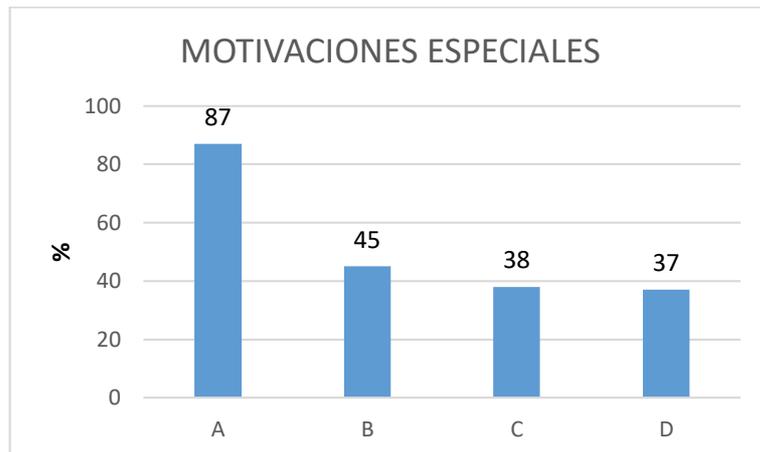


Gráfico 1 A Gusto por los animales – B Gusto por la medicina animal – C Gusto por la producción animal equina D - Gusto por la producción animal bovina

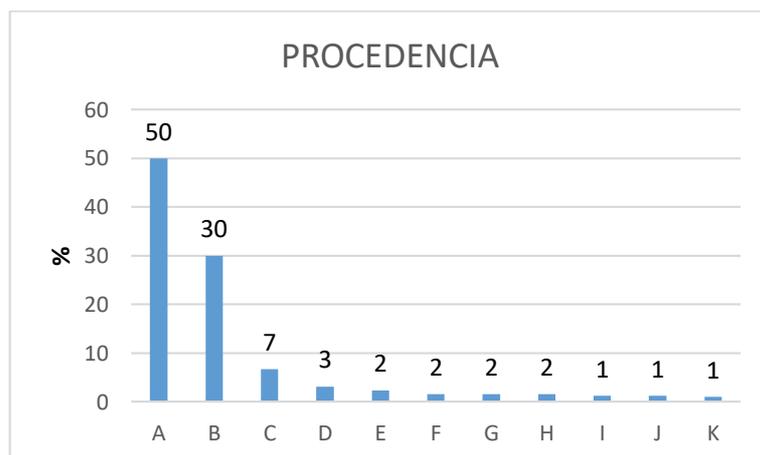


Gráfico 2. A Santa Fe – B Entre Ríos – C Córdoba – D Santiago del Estero – E Chaco – F Santa Cruz – G Corrientes-- H Tucumán – I Neuquén – J Salta – K Tierra del Fuego

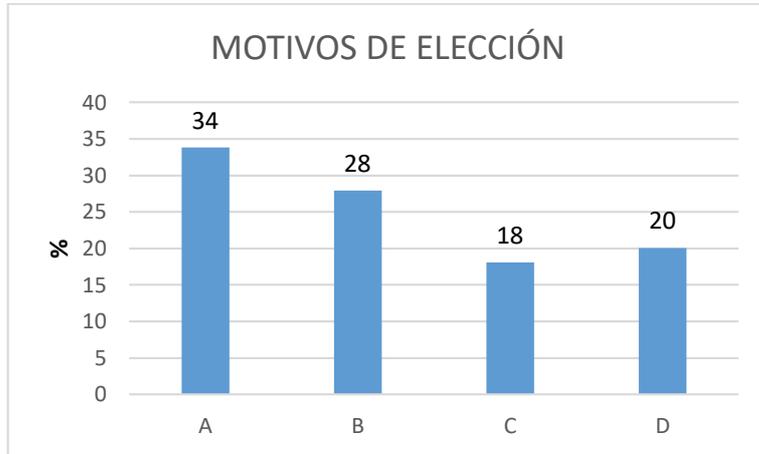


Gráfico 3. A Cercanía – B Prestigio – C Recomendación – D Otros

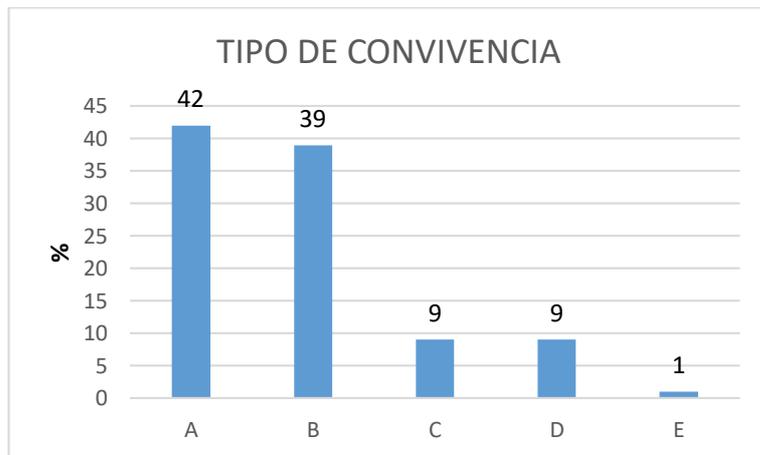


Gráfico 4. A Con otros estudiantes - B Solo - C Con familia – D Viaja - E Pensión familiar

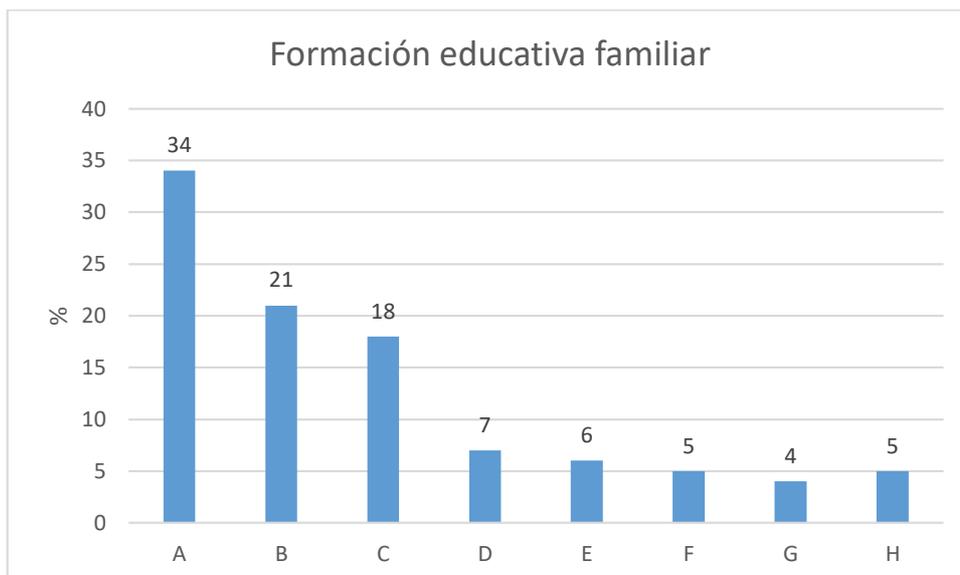


Gráfico 5. A Universitaria - B Secundaria completa - C Terciaria completa – D Secundaria incompleta  
E Primaria completa - F Universitaria incompleta - G Terciaria incompleta – H NS/NC

En referencia al Programa “**Colegas por un día**”, se considera importante transcribir algunas opiniones de los alumnos que participan de esta actividad:

*“El trabajo estuvo muy bueno desde el punto de vista del alumno, del veterinario a cargo y de los profesores que fueron los que nos dieron la oportunidad, ya que fue una manera de acercarnos a la práctica que es lo que más nos gusta de la profesión. ¡La experiencia fue inolvidable y se pudo aprender mucho! Fue un trabajo que se le pudo “sacar el jugo”. Es una manera de aproximarte a lo que te gustaría en un futuro”* (Alumna: Pereslindo, Araceli).

*“Debo decir que fue una experiencia muy enriquecedora, aunque me hubiera gustado poder realizarla en otro momento para no estar tan pendiente de los exámenes; me hubiera podido comprometer más. Me ayudó mucho a sacarme malas concepciones que tenía sobre la profesión y la verdad que me significó una fuente de incentivo importante en esta etapa que comienzo”* (Alumna: López, María Laura).

*“Luego de haber terminado con las citas programadas, realizamos una visita a la Clínica Veterinaria del Dr. Alfaro, que se encuentra en la ciudad de Paraná, en la cual nos mostró las instalaciones de la misma y contando sobre futuros proyectos a realizar en ella. De esta forma dimos por terminada la jornada quedando muy agradecida con la amabilidad y cordialidad del Dr. y con la cátedra de Introducción a la Veterinaria por darnos la posibilidad de ser partes de este proyecto el cual nos incentiva a seguir con los estudios de Medicina Veterinaria con mucho optimismo y seguridad”* (Alumna: Lapalma, Cintia).

## PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

### INTRODUCCIÓN A LA VETERINARIA

#### OBJETIVO/S GENERAL/ES

- ✓ Conocer los campos de desempeño profesional de la carrera de Ciencias Veterinarias desde una visión holística integrando y vinculando aspectos teóricos y prácticos.
- ✓ Favorecer la adaptación universitaria y la apropiación instrumental de estrategias metacognitivas.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Favorecer la construcción del oficio del estudiante inserto en una estructura y funcionamiento universitario que le permita comprender las demandas de su nuevo rol y favorezca su ambientación y pertenencia institucional.
- ✓ Difundir y ampliar la mirada acerca del rol del Médico Veterinario y sus tareas circunscriptas a intervenciones variadas y de amplio espectro.
- ✓ Tomar conciencia de la importancia que posee el plan de estudio vigente para realizar una trayectoria estudiantil universitaria que permita adecuarse a las exigencias que plantean los nuevos escenarios sociales y profesionales
- ✓ Conocer las necesidades básicas acerca de la tenencia responsable de mascotas y el rol social del Médico Veterinario en esta temática.
- ✓ Reconocer el rol de médico veterinario en la actividad equina.
- ✓ Promover el conocimiento acerca de las medidas de bioseguridad, tanto en el cursado de la carrera como en la vida profesional.
- ✓ Conocer los diferentes sistemas de producción con los que cuenta la Facultad de Ciencias Veterinarias.

#### PROGRAMA ANALÍTICO

##### UNIDAD I

- 1.1. Curva del olvido.** Factores que interfieren en el aprendizaje. Importancia del Repaso. Funcionamiento cognitivo. Gestión del tiempo. Orientaciones ante la organización horaria. Aplicación de ejercicios.

## UNIDAD II

- 2.1. **Condiciones personales de estudio.** Proceso de memorización. Etapas. Tipos de memoria. Procesos atencionales y su repercusión en el aprendizaje. Consejos para potenciar la memoria. Canales de aprendizaje.
- 2.2. **Aprender a estudiar.** Estrategias meta cognitivas. Técnicas de aprendizaje. Fases del estudio. Técnicas para la elaboración de estrategias meta cognitivas.

## UNIDAD III

- 3.1. **Habituarse a los exámenes.** Orientaciones y tips para exámenes orales. Pautas para reducción de la ansiedad. Orientaciones ante exámenes escritos.

## UNIDAD IV:

- 4.1. **La carrera de Medicina Veterinaria.** Plan de estudios de Medicina Veterinaria. Materias que conforman el Plan de estudio de la carrera. Importancia de cada una. Justificación del lugar que ocupa cada materia en el Plan de estudio. Correlatividades. Régimen de enseñanza.

## UNIDAD V:

- 5.1. **Campos posibles de desempeño Profesional.** El profesional de las ciencias veterinarias. La Medicina Veterinaria y el Médico Veterinario. Historia y actualidad profesional. El desempeño laboral: Perfil del Veterinario actual.
- 5.2. **Introducción a la Teoría de los Sistemas.** Sistemas de producción animal. Producciones sustentables.
- 5.3. **Producción Animal.** Historia y actualidad. Rol del Médico Veterinario en el sistema productivo.
- 5.4. **Pequeños Animales.** El animal y su contexto. Tenencia responsable de mascotas: conceptos fundamentales. Necesidades básicas de los animales: importancia de su conocimiento. Rol del Médico Veterinario.
- 5.5. **Equinos:** Trabajos en haras. Instalaciones, manejo. Rol de la mujer Veterinaria.
- 5.6. **Salud pública:** Conceptos básicos: Salud. Salud Pública. Salud Pública Veterinaria. Objetivos. Ámbitos de acción del Médico Veterinario. Prevención.

## UNIDAD VI:

- 6.1. **Bioseguridad.** Definición. Riesgos biológicos, químicos y físicos. Protección personal: barreras físicas y legales. Accidentes y enfermedades laborales. Prevención de accidentes y enfermedades durante la formación universitaria. Riesgos profesionales.

## **PROGRAMA DE TRABAJOS PRÁCTICOS**

Se programan actividades de aplicación práctica específicas de la asignatura a posteriori de las clases teóricas de la materia, establecidas mediante la conjunción de un hilo conductor común que les dé sentido y facilite las relaciones entre ellas.

**Trabajo Práctico N° 1:** La carrera de Medicina Veterinaria. Plan de estudios. Correlatividades.

**Trabajo Práctico N° 2:** Introducción a la Teoría de los Sistemas. Sistemas de producción animal.

**Trabajo Práctico N° 3:** Campos posibles de desempeño Profesional. Pequeños Animales. Tenencia responsable de mascotas.

**Trabajo Práctico N° 4:** Campos posibles de desempeño Profesional. Equinos.

**Trabajo Práctico N° 5:** Bioseguridad. Salud pública.

En esta Programación, se ofrecen diversas estrategias metodológicas y conceptuales que permitan al estudiante conocer los aspectos esenciales de la futura profesión, con el fin de evitar confusiones respecto de la labor profesional.

Además, se abordan cuestiones que tienen que ver con el acompañamiento estudiantil en el ingreso universitario, favoreciendo la construcción de herramientas y habilidades esenciales para el aprendizaje del nivel superior, tanto para el estudio como para el ejercicio profesional, convirtiéndose en instancias necesarias de permanente reclamo estudiantil y situadas en espacios de reflexión y aprendizaje para cada uno de los estudiantes que se inscriben a la carrera.

### **METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Para organizar el proceso formativo, se toma como referencia, las competencias a desarrollar en el ámbito académico que se hallan plasmadas en el perfil del egresado de la carrera de Ciencias Veterinarias y los conocimientos requeridos que comprenden los contenidos mínimos propuestos para esta asignatura en particular. Dichos criterios facilitan la organización de los contenidos conformando unidades para el dictado de la materia.

La metodología de enseñanza se asienta en la implicancia activa del alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; la atención a las emociones y a las destrezas intelectuales, sin negar la especificidad que presenta cada una de las unidades y temáticas que conforman la planificación de la materia.

Con respecto a las actividades curriculares planteadas se pretende implementar una metodología teórico- práctico que remite a la realización de actividades de carácter práctico, a continuación de las clases teóricas, permitiendo al alumno aplicar lo abordado en el encuentro, a situaciones concretas.

La realización de los trabajos prácticos se inscriben en la interacción sostenida con el alumno a fin de favorecer la comprensibilidad de los conceptos y su vinculación con la práctica, para posibilitar la construcción de conclusiones y valoraciones de los aspectos trabajados, sabiendo que resulta primordial la interiorización de estos nuevos saberes para establecer relaciones significativas que permitan su uso posterior en otras situaciones. Con esta modalidad se proporcionará al alumno la oportunidad de comunicarse con el docente y sus compañeros, apelando a la creatividad y resolviendo problemas que puedan surgir durante la actividad. Docentes y alumnos trabajan sobre los contenidos vistos en las clases teóricas, alentando el diálogo e intercambio de conceptos y procedimientos.

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de los alumnos. Partiendo de la premisa que, “la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje” (Álvarez Méndez.1996), se puede afirmar, que debe ser un proceso que permita centrar la atención en los estudiantes y en sus modos, comprender qué y cómo están aprendiendo y así, “pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar al proceso” (Celman, S.1998:47), permitiendo la construcción de un espacio de intercambio y crecimiento personal. Las evaluaciones que se lleven a cabo durante el semestre, independientemente de su momento (inicio, durante el proceso o al final del proceso) y de su finalidad (acreditativa o no acreditativa), se harán desde el enfoque formativo. Para ello, se utilizarán distintos instrumentos, indicadores y criterios que facilitarán la emisión de una valoración del desempeño de los alumnos.

Los criterios de evaluación se asientan en una mirada integral que apunta a ciertas competencias, las que son comunicadas a los estudiantes en forma previa y presentadas en forma escrita. Estos criterios rigen para la presentación oral de un Informe técnico, en el que se contemplan las siguientes pautas evaluativas.

- ✓ Capacidad para relacionar los contenidos presentados en la planificación.
- ✓ Coherencia del uso del lenguaje oral.
- ✓ Organización y secuenciación del tema elegido.
- ✓ Lenguaje no verbal.
- ✓ Uso de las tics en la presentación grupal.
- ✓ Capacidad de expresión y fluidez verbal.

En relación con la presentación escrita del Informe Técnico, se consideran los siguientes criterios:

- ✓ Expresión escrita en relación con la coherencia y la cohesión lingüística.
- ✓ Respeto de forma y formato específico con el que cuenta la realización de dicho informe (delimitación de objetivos, hipótesis, desarrollo, conclusión y uso bibliográfico en torno a las normas APA).
- ✓ Visualización en el escrito de un procesamiento de la información sobre la base del análisis y reflexión de las temáticas presentadas, demostrando la argumentación de posturas elegidas por el grupo.
- ✓ Entrega en tiempo y forma establecida por la Cátedra.

La escritura de dicho informe estará acompañada por la labor tutorial en la coordinación del Programa de tutorías y en la guía permanente brindada por los responsables. Este informe será confeccionado a lo largo del semestre como un modo de llevar a cabo una evaluación formativa.

La metodología de trabajo se sitúa en una organización grupal de 4 a 5 alumnos, quienes eligen una temática con el fin de que la presenten ante un auditorio y pongan en juego la cooperación, el trabajo compartido y las habilidades de oratoria.

La distribución de los grupos se establece mediante la selección alfabética y la organización tutorial, por lo que en cada jornada evaluativa comparten su presentación 5 grupos por vez a razón de 20 minutos cada uno, con preguntas vertidas tanto por el

auditorio como por el tribunal examinador. En la valoración que el tribunal lleva a cabo, se instrumenta una ficha de ponderación la que se sitúa sobre la base de los criterios citados anteriormente, que resultan enunciadas en diversas categorías valorativas y con el fin de obtener un panorama general del desempeño individual y grupal. Dicha ficha cuenta con el apartado apreciaciones y devolución con el fin de ir cotejando alcances y logros, como así también obstáculos que pudieran haber interferido en el desempeño tanto individual como grupal. El tribunal se constituye por 4 a 5 miembros los que se subdividen la tarea de observación y devolución personal, con el propósito de realizar un seguimiento aún más exhaustivo en torno a los criterios de valoración. Luego de dicha instancia, se establecen espacios grupales e instancias de devolución personalizada con el propósito de encauzar aquellos aspectos que requieren reconducción y revisión para ofertar mejores recursos personales y contribuir a un mejor y más ajustado conocimiento de sí mismo.

- **PEEE: “Con ciencia animal” Convocatoria 2017**  
**Temática: “Tenencia responsable de animales”**

**Proyecto: “Colegas por un día”**

Se propone llevar a cabo el programa “Colegas por un día”. El mismo consiste en la selección de alumnos que se encuentren cursando la Asignatura, con el fin de que compartan las actividades de una jornada laboral, con un profesional veterinario que se desempeñe en distintos ámbitos de la profesión, permitiendo el acercamiento del alumno a la realidad del trabajo y el quehacer específico de las competencias del Médico Veterinario, siendo el objetivo general propiciar un espacio formativo donde se aprenda haciendo, con el fin de integrar la formación teórica con el devenir práctico en la construcción del rol veterinario. La intencionalidad que persigue el programa se circunscribe a facilitar espacios de intervención contigua a la experiencia laboral y en campos profesionales vinculados al quehacer veterinario, los que permitan el ensayo y la puesta en marcha de las habilidades requeridas para dicha formación futura, ofreciendo instancias facilitadoras del desarrollo y apropiación de aquellos aprendizajes y aptitudes que son requeridas para el ejercicio en dicha labor. Para su implementación se distinguen diversas etapas que cuentan las fases del proceso, donde fue necesario primeramente relevar datos e información acerca de los profesionales en actividades que se encontraran dispuestos a realizar este tipo de abordaje práctico, luego se dieron a conocer los objetivos del programa para, en función de ello seleccionar a los estudiantes que participarían, teniendo en cuenta algunos criterios vinculados al ingreso (desorientación vocacional, desvalorización de las propias capacidades, dificultades adaptativas). Luego de la trayectoria realizada, se instrumentó

una instancia evaluativa que permitiera referir alcances del programa y experiencias estudiantiles, para lo cual se diseñó un formato de informe personal donde se volcase experiencias y percepciones de quienes habían llevado a cabo dicha práctica.

- **Programa de Tutorías para alumnos ingresantes a la Carrera de Medicina Veterinaria (Res. CD N°671/09)**

El programa de tutorías surge como un programa de mejoramiento que busca disminuir la brecha que se evidencia en el binomio universidad- escuela media, propiciando el fortalecimiento de las políticas de articulación entre ambos niveles.

Su implementación data de hace más de 7 años donde la construcción conjunta, la reflexión sobre las propias prácticas, así como su evaluación han sido los estandartes que sostienen dicha labor y permiten introducir mejoras requeridas, las que año a año se incorporan y enriquecen al funcionamiento del programa.

El Programa de tutorías para los ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria, otorga un lugar y espacio para personalizar el encuentro con el otro, permite verse y encontrarse en el mundo de la educación superior para construir redes sociales y de aprendizaje que permitan construir las bases de una escalada que se realiza para acceder a los sueños y proyectos anhelados.

# 11.- ESTRUCTURA CURRICULAR, CARGAS HORARIAS Y CORRELATIVAS

Plan de Medicina Veterinaria 2015

Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad Nacional del Litoral

## A) CICLO BÁSICO

ASIGNATURA	P	Semestre	Horas Semanal/total	Correlativas para cursar		Correlativas para promover	
				Aprobadas	Regulares	Aprobadas	Regulares
01- Introducción a la Veterinaria	+	01	2/30				
02- Química I	+	01	6/90	Aprobado el Curso de Articulación Disciplinar (CAD) de Química			
03- Biología Celular	+	01	5/75	Aprobado el Curso de Articulación Disciplinar (CAD) de Biología			
04- Anatomía Veterinaria I	+	01	8/120				
05- Matemática	+	01	4/60				
<b>HORAS TOTALES DEL 1º SEMESTRE</b>			<b>375</b>	<b>25 créditos</b>			
<i>Para cursar asignaturas del segundo semestre se debe tener como mínimo una asignatura aprobada y cumplir con las correlativas.</i>							
06- Química II	+	02	3/45		02	02	
07- Anatomía Veterinaria II	+	02	7/105		04	04	
08- Biofísica	+	02	5/75		02; 05	02	05
09- Histología y Embriología	+	02	7/105		02; 03; 04	02; 03	04
<b>HORAS TOTALES DEL 2º SEMESTRE</b>			<b>330</b>	<b>22 créditos</b>			
10- Bioestadística	+	03	5/75		05	05	
11- Zoología, Diversidad y Ambiente	+	03	6/90	03	04; 07	03	04; 07
12- Fisiología I		03	8/120	02; 03; 04; 06	07; 08; 09	06; 07; 08; 09	
<b>HORAS TOTALES DEL 3º SEMESTRE</b>			<b>285</b>	<b>19 créditos</b>			

13- Fisiología II	+	04	6//90	01; 07	08; 12	01; 07; 08; 12	
14- Microbiología		04	8/120	01; 02; 03; 06	08; 09	01; 02; 03; 04; 06; 08; 09	07
15- Inmunología I	+	04	4/60	01; 02; 03; 04; 06	07; 08; 09; 12	01; 02; 03; 04; 06; 08; 09; 12	07
16- Sociología	+	04	4/60	01;CAG (*)		01; CAG(*)	
<b>HORAS TOTALES DEL 4º SEMESTRE</b>			<b>330</b>	<b>22 créditos</b>			
<b>HORAS DEL CICLO BÁSICO</b>			<b>1320</b>	<b>88 créditos</b>			

(\*) CAG (CURSOS DE ARTICULACIÓN GENERAL)

## B) CICLO PREPROFESIONAL

Para ingresar al ciclo Preprofesional se debe aprobar Diez o más de las asignaturas del Ciclo Básico (dentro de ellas Fisiología I), acreditar **Informática** y tener aprobados los cursos de Articulación General establecidos en el Programa de Ingreso de la Universidad Nacional del Litoral.

ASIGNATURA	P	Semestre	Hs Semanal/total	Correlativas para cursar		Correlativas para promover	
				Aprobadas	Regulares	Aprobadas	Regulares
17- Farmacología	+	05	7/105	12	13; 14; 15	12; 13; 14	15
18- Patología Veterinaria		05	7/105	12	13; 14; 15	12; 13; 14	15
19- Genética Veterinaria	+	05	4/60	10; 12		10; 12	
20- Producción Animal I	+	05	5/75	12	13	13	
<b>HORAS TOTALES DEL 5º SEMESTRE</b>			<b>345</b>	<b>23 créditos</b>			
21- Semiología		06	7/105	13	18	13;18	
22- Toxicología	+	06	4/60	13	17; 18	13;18	17
23- Tecnología de los Alimentos		06	4/60		14	14	
24- Bases de Nutrición y Alimentación Animal	+	06	5/75	13	20	20	
25- Bienestar Animal	+	06	4/60	13	18; 20	13	18; 20
<b>HORAS TOTALES DEL 6º SEMESTRE</b>			<b>360</b>	<b>24 créditos</b>			
26- Infectología y Enf. Infecciosas		07	7/105	15; 17; 18	21	15; 17; 18; 21	
27- Parasitología y Enf. Parasitarias		07	7/105	11; 15; 17; 18	21	11; 15; 17; 18; 21	
28- Salud Pública y Zoonosis	+	07	4/60	18	17; 22	17; 18	22
29- Epidemiología	+	07	3/45	10; 18		10; 18	15; 17
30- Anatomía Topográfica y Cirugía General		07	5/75	18	17; 21; 25	17; 18; 21	25
<b>HORAS TOTALES DEL 7º SEMESTRE</b>			<b>390</b>	<b>26 créditos</b>			
<b>HORAS DEL CICLO PREPROFESIONAL</b>			<b>1095</b>	<b>73 Créditos</b>			

### C) CICLO PROFESIONAL

Para acceder al cursado del ciclo Profesional, se debe tener acreditado **Inglés Técnico**

ASIGNATURA		Semestre	Hs Semanal/total	Correlativas para cursar		Correlativas para promover	
				Aprobadas	Regulares	Aprobadas	Regulares
31- Política y Legislación	+	08	4/60	16	20; 25	16; 20	25
32- Teriogenología		08	7/105	17; 18; 21	26; 27; 30	26; 27; 30	
33- Patología Médica		08	7/105	17; 18; 21	22; 26; 27	22; 26; 27	
34- Extensión	+	08	4/60	16	20	16; 20	
35- Bases de Economía y Administración	+	08	5/75	16; 20		16; 20	
<b>HORAS TOTALES DEL 8º SEMESTRE</b>			<b>405</b>	<b>27 créditos</b>			
36- Inmunología II	+	09	3/45	17; 18	26; 27	26; 27	
37- Bromatología		09	6/90	23	22;26;27;28	22; 23; 28	26; 27
38- Producción Animal II		09	6/90	20; 24; 25	32; 35	20; 24; 25; 32	35
39- Producción Animal III	+	09	4/60	20; 24; 25	32; 35	20; 24; 25; 32	35
40- Patología Quirúrgica		09	5/75	30	26	26; 30	
<b>HORAS TOTALES DEL 9º SEMESTRE</b>			<b>360</b>	<b>24 créditos</b>			
41- Prácticas Hospitalarias de Pequeños Animales	**	10 *	50/210	28; 32; 33; 34; 36; 40	31	28; 31; 32; 33; 34; 36; 40	
42- Prácticas Hospitalarias. de Grandes Animales	**	10 *	50/300	28; 33; 34; 35; 36; 38; 39; 40	31	28; 31; 33; 34; 36; 38; 39; 40	
<b>HORAS TOTALES DEL 10º SEMESTRE</b>			<b>510</b>	<b>34 créditos</b>			
<b>HORAS DEL CICLO PROFESIONAL</b>			<b>1275</b>	<b>85 créditos</b>			
<b>TOTAL DE HORAS OBLIGATORIAS COMUNES</b>			<b>3690</b>	<b>246 créditos</b>			

Cada semestre tiene 15 semanas; la carga horaria semanal de la asignatura X resulta del cociente: horas totales de la asignatura X / 15

P + Asignaturas con opción a la promoción directa sin examen final.

\* El cursado puede no coincidir con los semestres

\*\* Para ingresar a las prácticas hospitalarias, es necesario tener cursadas todas las asignaturas obligatorias y al menos 200 horas de asignaturas optativas. El cursado de una práctica hospitalaria excluye el cursado de otra asignatura.

## D) ORIENTACIONES

Están integradas por asignaturas OPTATIVAS que complementan el Ciclo Profesional. En total, el estudiante debe aprobar asignaturas que completen un mínimo de 360 horas de la orientación elegida

### D.1. Orientación SALUD ANIMAL

ASIGNATURA	Semestre	Hs	Correlativas para cursar		Correlativas para promover	
			Aprobadas	Regulares	Aprobadas	Regulares
SA.01. Clínica de Rumiantes	1er o 2do	120		42		42
SA.02. Clínica de Equinos	1er o 2do	120		42		42
SA.03. Clínica de Animales de Compañía	1er o 2do	120	41		41	
SA.04. Cirugía II	1er o 2do	75	25; 40	32	25; 40	32
SA.05. Farmacoterapia	1er o 2do	60	22	26; 27; 33	26; 27; 33	
SA.06. Diagnóstico por Imágenes	1er o 2do	60	32; 40		32, 40	
SA.07. Análisis Clínicos	1er o 2do	60	26; 27	33	26, 27, 33	
SA.08. Epidemiología Clínica	1er o 2do	45	26; 27; 29		26, 27, 29	
SA.09. Ciencia y Técnica en Medicina Comparada	1er o 2do	90	11	25; 26; 27	25	26; 27
SA.10. Anestesiología y Algiología	1er o 2do	60	30	33	30; 33	
SA.11. Salud de Animales Silvestres	1er o 2do	60	11; 18	26; 27	11; 18; 26; 27	
SA.12. Bases para la Práctica Equina	1ro o 2do	105		33; 40		33; 40

## D.2. Orientación SALUD PÚBLICA

ASIGNATURA	Semestre	Hs	Correlativas para cursar		Correlativas para promover	
			Aprobadas	Regulares	Aprobadas	Regulares
SP.01. Microbiología de Alimentos	1er o 2do	75	17; 23; 28		17; 23; 28	
SP.02. Tecnología de Carnes	1er o 2do	90	23	26; 27; 37	37	26; 27
SP.03. Tecnología de Leche	1er o 2do	90	23	26; 37	37	26
SP.04. Educación para la Salud	1er o 2do	60	28; 34		28; 34	
SP.05. Administración Sanitaria	1er o 2do	60	28; 35	37	28; 35	37
SP.06. Saneamiento Ambiental	1er o 2do	60	28	26, 27, 37	28	26; 27; 37
SP.07. Epidemiología Aplicada a Zoonosis y Etas	1er o 2do	60	26; 27; 28; 29		26; 27; 28; 29	
SP.08. Seminarios de Ecología	1er o 2do	75	11		11	

## D.3. Orientación PRODUCCIÓN ANIMAL

ASIGNATURA	Semestre	Hs	Correlativas para cursar		Correlativas para promover	
			Aprobadas	Regulares	Aprobadas	Regulares
PA.01. Producción de Bovinos de Carne	1er o 2do	90	20; 24	38	20; 24; 38	
PA.02. Producción de Bovinos de Leche	1er o 2do	105	20; 24	38	20; 24; 38	
PA.03. Producción Ovina	1er o 2do	60	20; 24	38	20; 24; 38	
PA.04. Producción Caprina	1ro o 2do	45	20; 24	38	20; 24; 38	
PA.05. Producción Porcina	1er o 2do	90	20; 24	39	20; 24; 39	
PA.06. Producción Equina	1er o 2do	45	20; 24	39	20; 24; 39	
PA.07. Producción de Aves	1er o 2do	75	20; 24	39	20; 24; 39	
PA.08. Producción Apícola	1er o 2do	60	11; 17; 20	26; 27	11; 17; 20	26; 27
PA.09. Nutrición y Alimentación Aplicada	1er o 2do	75	19; 20; 24	38; 39	19; 20; 24	38; 39
PA.10. Biotecnología de la Reproducción	1er o 2do	90	38; 39		38;39	
PA.11. Acuicultura	1er o 2do	60	11, 18, 20	26, 27	11, 18, 20	26, 27
PA.12. Mejoramiento Animal	1er o 2do	60	19; 20	38;39	19; 20	38; 39

PA.13. Administración de Empresa	1er o 2do	75	35	38; 39	35	38; 39
----------------------------------	-----------	----	----	--------	----	--------

PA.14. Manejo de Fauna	1ro o 2do	30	11		11	
------------------------	-----------	----	----	--	----	--

**CUADRO RESUMEN**

**HORAS Y CREDITOS DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA**

	HORAS	CREDITOS
<b>ASIGNATURAS OBLIGATORIAS COMUNES</b>	<b>3690</b>	<b>246</b>
<b>ASIGNATURAS DE LA ORIENTACION ELEGIDA</b>	<b>360</b>	<b>24</b>
<b>ASIGNATURAS ELECTIVAS, PRACTICA O TESINA (*)</b>	<b>150</b>	<b>10</b>
<b>HORAS TOTALES DEL PLAN</b>	<b>4200</b>	<b>280</b>