

**Facultad de Humanidades
y Ciencias Económicas**



CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA
Trabajo Final de Licenciatura

***“Relación entre la formación pedagógica
de los profesores y las trayectorias
educativas de los estudiantes
universitarios”
Caso de la carrera de Ciencias Médicas de
la Universidad de Mendoza***

Autor: Rocío Guadalupe Salas
Director: José Luis Olivares
Co Directora: Alejandra Párraga
Mendoza, Mayo del 2024

AGRADECIMIENTOS

No me alcanzan todas las páginas de este trabajo para dar todas las gracias que debo, pero estoy convencida de su importancia, por lo que voy a intentar resumirlo. Primero agradezco a mi mamá, que no solo ha sido un abrazo y un susurro de consuelo en mismomentos más tristes durante toda mi vida, sino que también fue un aliento y un sosténa cada paso mi carrera, pero sobre todo es a quien le debo este trabajo porque ademásde una madre increíble es la mejor docente que he conocido y sin ella esto no sería ni remotamente posible. A mi papá que siempre ha sido la calma de todas mis tormentas y el motivo de mis risas más profundas, que sostuvo toda mi trayectoria en la facultad felicitando en los aciertos y alentando mucho más en los tropiezos, simplemente, los amo. A Mariano que ha sabido sostener mi corazón en tiempos agitados con su amor lleno de calma. A toda mi familia que siempre es mi lugar seguro, hermanos, yaya, tías, a todos. A mi director José Luis Olivares por haberme dado mi primera oportunidad de conocer la docencia para después enamorarme de ella. A Alejandra Párraga que vio en mí un potencial queyo no creí tener y me ha guiado en esta profesión con un cariño incomparable. A Cecilia Affronti por acompañarme y guiarme con cariño en este proceso. A mis compañeros, porque estoy convencida de que sin la contención colectiva de cada uno de ellos no habría llegado acá. Y por último agradezco a la Rocío de 15 años que tenía miedo de no poder terminar la secundaria por no poder entender como los demás, la Rocío que a los 17 se abrazó y con el corazón en la mano decidió que quería ayudar a otros como ella, que quería enseñar y enseñar a otros a enseñar para que ningún chico se volviera a sentir como ella.

Paulo Freire dijo “La educación es un acto de amor, por tanto un acto de valentía” ese es el camino que elijo, educar con amor desde la valentía.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos	2
Índice General	3
Índice de tablas	5
Índice de gráficos	5
Resumen y palabras claves	7
Introducción	9
PARTE I – FASE CONCEPTUAL	32
Capítulo 1 - Educación Superior en los Profesionales de la Salud	33
Capítulo 2 - Formación Docente para Nivel Superior	37
2.1. La formación docente y su complejidad	37
2.2. Enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente	40
2.3. Bases de la acción de Enseñar	41
2.4. Programas de formación docente	45
Capítulo 3 - Competencias para el ejercicio profesional de los médicos	49
Capítulo 4 – Competencias para el ejercicio docente en las carreras médicas	53
4.1. Competencias docentes/cambio de paradigma de estudio	53
4.2. Enseñanza en las Ciencias Médicas	54
4.3. Evaluación de la enseñanza de ciencias médicas	57
4.4. Selección de los profesores de medicina	59
Capítulo 5 - Proceso de enseñanza Aprendizaje	63
5.1. El proceso de Enseñanza Aprendizaje	63
5.2. Trayectorias Educativas Asertivas	63
5.3. Éxito y Fracaso Académico	66

PARTE II – FASE EMPÍRICA	69
II.1 Diseño de la Investigación	70
II.2. Objetivos	71
II.3. Hipótesis	71
II.4. Variables e Indicadores	71
II.5. Técnicas o Instrumentos	73
II.6. Muestra o Población: (Técnica de muestreo y descripción de la población y la muestra. Criterios de inclusión y exclusión)	75
II.7. Procedimiento de análisis de datos	77
PARTE III - PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	78
III.1. Relevamiento docente: Variables e indicadores estudiados respecto de los docentes	79
III.2. Relevamiento estudiantes de Readmisión: Variables e indicadores estudiados	91
III.3. Materias evaluadas por los estudiantes y formación pedagógica de los docentes que las dictan	101
PARTE IV- DISCUSIONES	108
PARTE V – CONCLUSIONES	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXO	123
Anexo - Consentimiento informado	124

ÍNDICE DE TABLAS

GRÁFICO	PÁGINA
Tabla N° 1 - Egresados por cohorte	28
Tabla N° 2- Categorías, variables e indicadores de investigación	72
Tabla N° 3- Materias que representaron mayor y menor dificultad, años 2021-2023	93
Tabla N° 4 – Materias que representaron mayor dificultad, años 2021-2023	101
Tabla N° 5- Materias de mayor facilidad año 2021-2022-2023	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO	PÁGINA
Gráfico N°1 – Edades de los/as docentes	80
Gráfico N°2 – Sexo de los docentes	81
Gráfico N°3 – Cantidad de Materias que dictan los docentes	81
Gráfico N°4 - Materias dictadas por mujeres	82
Gráfico N°5 - Materias dictadas por hombres	82
Gráfico N°6 - Profesores y Formación	83
Gráfico N°7 - Profesores y Tipo de Formación	83
Gráfico N°8 - Formación profesional en Ciencias Médicas	83
Gráfico N°9 - Formación Profesional Ciencias Médicas Hombres	83
Gráfico N°10 - Formación Profesional Ciencias Médicas Mujeres	83
Gráfico N°11 - Profesores y Formación Docente	84
Gráfico N°12 - Profesores y tipo de Formación Docente	85
Gráfico N°13 - Formación docentes Hombres	85
Gráfico N°14 - Formación Docentes Mujeres	85
Gráfico N°15 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 1° año	86
Gráfico N°16 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 2° año	86
Gráfico N°17 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 3° año	86
Gráfico N°18 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 4° año	87
Gráfico N°19 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 5° año	87
Gráfico N°20 - Formación Profesores que dictan una materia	88
Gráfico N°21 - Formación Profesores que dictan dos materias	88
Gráfico N°22 - Formación Profesores que dictan tres materias	89

Gráfico N°23 - Formación Profesores que dictan cuatro materias	89
Gráfico N°24 - Cargos docentes y condición de titular y suplente	90
Gráfico N°25 - Formación docentes y condición de titular y suplente	90
Gráfico N°26 - Materias mayor dificultad - Readmitidos Año 2021/22/23	93
Gráfico N°27 - Materias mayor dificultad - Readmitidos Año 2021	96
Gráfico N°28 - Materias mayor dificultad - Readmitidos Año 2022	97
Gráfico N°29 - Materias mayor dificultad - Readmitidos Año 2023	92
Gráfico N°30 - Materias mayor facilidad - Readmitidos Años 2021/22/23	98
Gráfico N°31 - Materias mayor facilidad - Readmitidos Año 2021	99
Gráfico N°32 - Materias mayor facilidad- Readmitidos Año 2022	100
Gráfico N°33 - Materias mayor facilidad - Readmitidos Año 2023	100
Gráfico N°34 - Materias mayor dificultad y formación docente del titular de la materias - Readmitidos Año 2021/22/23	102
Gráfico N°35- Mayor Dificultad y formación de los docentes titulares. Año 2.021	103
Gráfico N°36- Mayor Dificultad y formación de los docentes titulares. Año 2.022	103
Gráfico N°37- Mayor Dificultad y formación de los docentes titulares. Año 2.023	104
Gráfico N°38 - Materias mayor facilidad y formación docente del titular de la materias - Readmitidos Año 2021/22/23	105
Gráfico N°39- Mayor Facilidad y formación de los docentes titulares. Año 2.021	106
Gráfico N°40- Mayor Facilidad y formación de los docentes titulares. Año 2.022	106
Gráfico N°41- Mayor Facilidad y formación de los docentes titulares. Año 2.023	107

Resumen y palabras claves

RESUMEN

La docencia universitaria es un campo de desarrollo ya antes estudiado, sin embargo los avances teóricos de la pedagogía son más profundos en otras instancias educativas y no tanto así en la universidad. La docencia universitaria prepara el camino para los futuros profesionales de todas las profesiones que se desarrollan en una sociedad, por eso es importante teorizar acerca de sus particularidades y proponer todos los mecanismos posibles para su mejora, esperando que una mejora en la calidad de la docencia lleve a la mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes que reciben enseñanza en las universidades, ya que son 2 variables intrínsecamente relacionadas.

El objetivo de esta investigación es relacionar la formación pedagógica de profesores/ras universitarios y el éxito académico de los/as estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Mendoza, evaluando su éxito desde sus trayectorias educativas y las fluctuaciones que estas sufren. Para poder relacionar estas dos variables se utilizó una metodología investigativa mixta, contando con el método cuali-cuantitativo con un énfasis mayor en la fase cuantitativa, y el tipo de investigación es correlacional, ya que intenta explicar la relación entre la variable de las trayectorias educativas de los estudiantes y la formación de los docentes universitarios, aunque también muestra rasgos de tipo exploratorio y explicativo.

Se utilizaron distintos elementos de recolección de datos para el análisis empírico, construyéndose una matriz de tipo censal sobre 324 legajos de los docentes de la Carrera de Medicina de la Universidad de Mendoza en su Sede Central, que fue comparado con la matriz existente de las 55 materias que integran la Currícula Básica de 1ro a 5to año. Por otra parte para evaluar la relación entre las materias dictadas y la formación de sus docentes titulares con la percepción que los estudiantes tenían sobre las mismas se utilizó los resultados de las encuestas de readmisión administrados a estudiantes que solicitaron la reincorporación a la carrera, luego de haber desertado de la misma, durante los años 2021, 2022 y 2023, con un total de 145 estudiantes.

Los resultados obtenidos a través de la confrontación de la formación de los docentes y la percepción que los estudiantes tenían sobre determinadas materias comprobaron que existe una relación entre la dificultad o facilidad que percibe un estudiante sobre una determinada materia y falta de formación pedagógica del docente titular que la imparte.

PALABRAS CLAVES

Formación Docente de Nivel Superior - Trayectoria Educativa Asertiva - Competencias profesionales y docentes - Enseñanza de ciencias de la salud.

Introducción

PRESENTACIÓN

Título: “Relación entre la formación pedagógica de los profesores y las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios”. Caso de la carrera de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza

El tema central de este trabajo final de licenciatura indaga sobre la formación docente de los profesores que se desempeñan en la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza (UM), poniendo especial atención en el vínculo entre docentes y estudiantes y la incidencia en las trayectorias educativas de los estudiantes que cursan la Carrera.

El presente tema implica la necesidad de llevar adelante varias observaciones, entre ellas se analizará qué se entiende por éxito académico; los niveles de permanencia y abandono; facilitadores y obstaculizadores para las trayectorias educativas en la formación universitaria; lo que se entiende por prácticas pedagógicas en el nivel universitario; la motivación y el aprendizaje de contenidos curriculares. Por último, el vínculo que se establece entre los sujetos que se están educando y los docentes que se encuentran impartiendo y evaluando contenidos.

Todo lo anterior será observado desde el marco teórico escogido, los informes del Servicio de orientación al Estudiante (SOE) de la UM y desde la perspectiva de los estudiantes que interrumpieron su trayecto educativo y solicitaron su readmisión entre los años 2021 y 2023.

La investigación se desarrolló durante el año 2023, en la Facultad de Medicina de la Universidad de Mendoza.

El interés por esta investigación surge de la experiencia que la autora ha vivido como integrante del equipo de SOE de la Facultad de Medicina de la Universidad de Mendoza, donde ha colaborado con el Equipo en las evaluaciones a los estudiantes que re ingresan a la carrera. En esta experiencia, se ha podido observar, mediante las respuestas de los reingresantes, cuáles eran las asignaturas con más reprobados en los exámenes finales y cuáles eran las que dificulta el avance de los reingresos, siendo estas las últimas materias que habían cursado antes de abandonar, las cuales se denominan comúnmente como “cuello de botella”. Al comparar dichos datos con los legajos docentes se advirtió que en aquellas materias donde los estudiantes habían presentado mayores dificultades en las instancias evaluativas los docentes a cargo no contaban con ningún tipo de formación pedagógica.

Se han podido identificar algunas situaciones que los estudiantes refieren sobre las herramientas pedagógicas que utilizan los docentes y cómo consideran que impacta en sus aprendizajes, expresando que en muchas ocasiones que no comprenden lo que el docente está desarrollando en los contenidos curriculares; que a pesar de ser excelentes y muy reconocidos en su práctica profesional, a los mismos se les dificulta transmitir la información de una forma comprensible para el estudiantado o no poseen técnicas de motivación para llevar a cabo el aprendizaje. Los estudiantes reconocen mayor orden, mayor presencia de recursos didácticos y mayor claridad en las evaluaciones en aquellas cátedras donde a través del legajo se ha podido constatar que el profesor titular posee formación pedagógica.

Es necesario hacer aquí una consideración acerca de la mención de materias más difíciles y más fáciles a las que se hace referencia en la investigación: se han utilizado éstos términos, ya que con estos títulos se desarrollaron los estudios anteriores llevados adelante por el SOE, aunque en el presente trabajo de investigación hubiese sido más conveniente no identificarlas como materias más difíciles o más fáciles, sino como espacios curriculares que son más favorables o menos favorables según la percepción los estudiantes.

La Universidad de Mendoza es una entidad de educación privada de la provincia homónima, que cuenta con una Sede Central en la Ciudad Capital donde se realiza el estudio y dos sedes más, una en el interior de la provincia en San Rafael y una en la provincia de Córdoba en Río Cuarto. Fue creada hace 64 años (1960). Es una Institución de Educación Superior de gestión privada que cuenta con una amplia trayectoria educativa y se posiciona como una de las más prestigiosas de la región. Se encuentra fuertemente comprometida con el logro de la calidad académica, la investigación científica y el servicio a la comunidad.

De sus documentos y material de difusión se extrae que de acuerdo con el Estatuto de la Universidad de Mendoza, esta institución se constituyó el 22 de diciembre de 1959, por una asamblea que le otorgó los primeros estatutos. Inició su actividad docente el 13 de mayo de 1960 con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, convirtiéndose en la primera Facultad de Derecho de la provincia. En agosto de 1962 tomó su forma definitiva de constitución legal y el Gobierno de la Nación, por Decreto nº14.179, la registró como Universidad Privada, expresando las obligaciones y derechos que emergen de la Ley. Por su parte, el gobierno de Mendoza, por Decreto Nº 3.043/62, la registró como asociación civil sin fines de lucro y la Secretaría de Promoción Social de la Nación le concedió el reconocimiento de entidad de Bien Público mediante Resolución Nº44/87.

Su dirección es llevada adelante por el Consejo Superior conformado por los decanos, vicedecanos y secretarios académicos y administrativos de cada unidad académica. Estos cuerpos colegiados son conformados por sus propios docentes y, además cuenta con Rector, vicerrectores y secretarios académicos y administrativos de toda la universidad, también hay direcciones de extensión, investigación, relaciones internacionales entre otros.

En 1996 se crea la Sede San Rafael de la UM; en 2013 se crea la Sede Río Cuarto en la provincia de Córdoba, atendiendo a las necesidades de formación profesional de la ciudad y la región.

Cuenta con una Misión y Visión definidas

Misión: La formación integral del ser humano, a través de un mejoramiento continuo de la docencia que imparte, de la investigación de calidad que procura, de la extensión y de la transferencia del conocimiento a la sociedad.

La Universidad de Mendoza es una institución civil sin fines de lucro cuyos únicos asociados son los docentes ordinarios, quienes además ejercen su gobierno pleno. Es compromiso de la Universidad contribuir con el desarrollo educativo y las necesidades productivas regionales y nacionales, como así también con el mejoramiento del sistema universitario argentino.

Visión: Nace de una Universidad que busca gobernarse, educar y enseñar de un modo libre e independiente de los avatares políticos e ideológicos, consagrando su quehacer a la formación de hombres y mujeres que, sobre la base de una sólida y adecuada personalidad moral, sean auténticamente universitarios, para que con el acervo de su preparación científica o artística, profesional y técnica, cumplan con plenitud su propio destino humano e individual y sirvan a la comunidad con los recursos del saber y la cultura.

Fiel al principio de la libertad de pensamiento, la UM excluye de su seno los sectarismos que emanen de posiciones políticas, raciales, regionales, religiosas, clasistas o de cualquier otra índole; sin embargo, no se desentiende de esas cuestiones, sino que las estudia científicamente.

La totalidad de las actividades de la UM, se caracterizan por una irrenunciable búsqueda de la calidad intelectual; calidad que supone un riguroso compromiso con la verdad, la sistematicidad de los conocimientos y la elevación de los saberes científicos.

El Proyecto Institucional de la UM, surge de la consideración de los objetivos propuestos en la misión, organizado en cuatro ejes, a saber: **Excelencia en educación y Formación integral del ser humano** (Calidad Académica, Bienestar Estudiantil y Perfeccionamiento y Bienestar del Personal Docente). **Investigación de calidad y producción del conocimiento. Extensión y transferencia del conocimiento, y la vinculación con el medio y el sector productivo** (Cooperación Interinstitucional y la Vinculación con el medio). **Gestión institucional** (Optimizar la asignación de recursos, Gestionar la información. Institucionalizar la atención a los alumnos y Bienestar del Personal no docente).

Ofrece actualmente 35 carreras y son organizadas en 6 Facultades: Ciencias Jurídicas y Sociales; Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Ingeniería; Ciencias de la Salud; Ciencias Económicas y Ciencias Médicas. También cuenta con una Escuela Secundaria Medio Técnica, enmarcada en el nivel educativo medio.

- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales donde se imparten las Carreras de: Abogacía, Escribanía, Procuración.
- En la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño se imparten las carreras de: Arquitectura y Urbanismo, Diseño Gráfico, Diseño de Interiores, Diseño de Indumentaria y Textil, Licenciatura en Diseño, Corredor Inmobiliario. Título complementario de Arquitectura, Corredor Inmobiliario, Martillero Público, Licenciatura en Emprendimientos Inmobiliarios.
- En la Facultad de Ingeniería se imparten las Carreras de varias Ingenierías: en Computación, en Electrónica, Industrial, Electricidad, Informática, la carrera de Bioingeniería, varias tecnicaturas en Desarrollo de Aplicaciones Web, en Desarrollo de Videojuegos, en Sonido y Acústica, en Mantenimiento Agroindustrial.
- Facultad de Ciencias de la Salud, donde se imparten las carreras de Odontología, las Licenciaturas en Kinesiología, Psicología y Nutrición.
- Facultad de Ciencias Económicas donde se imparten las carreras de Contador Público y de Licenciado en Administración de Negocios.
- La Facultad de Ciencias Médicas dónde se dicta la Carrera de Medicina.

Además de las Carreras de Grado la UM imparte numerosas Especializaciones, Diplomados y Cursos afines con las múltiples Carreras de Grado que imparten y el Profesorado para Profesionales con Título de Grado.

La Carrera de Medicina fue una de las primeras que se implementó. La misma presenta un organigrama distribuido con las siguientes funciones: Decano, Vicedecano

y Director de Carrera, Secretario académico y de relaciones estudiantiles y secretario administrativo. Tiene 2 sedes, donde se imparte la misma carrera y el mismo Plan de estudios, actualmente en proceso de homologación del Plan 2005 al Plan 2022, y en proceso activo de acreditación y evaluación por CONEAU.

Cuenta con una dotación docente de 305 profesores/as de planta (titulares, adjuntos y JTP) y 298 profesores/as contratados para la Sede Mendoza que acompañan a los y las estudiantes en los hospitales. En la Sede San Rafael hay 114 docentes de planta y 200 contratados.

En relación a los estudiantes matriculados se cuenta con la cifra por ciclo lectivo:

- Ciclo lectivo 2024 – 2025: 998
- Ciclo lectivo 2023 – 2024: 980
- Ciclo lectivo 2022 – 2023: 1005 Egresados por ciclo lectivo:
- Ciclo lectivo 2023 – 2024: 95
- Ciclo lectivo 2022 – 2023: 116
- Ciclo lectivo 2021 – 2022: 153.

Enfoque de la Investigación

El análisis de la presente investigación se sustenta en la corriente denominada Paradigma Socio Crítico, que abarca además de las ciencias sociales, también las ciencias filosóficas y psicológicas, y es ampliamente utilizada en las investigaciones vinculadas a las Ciencias vinculadas a la Educación, entre ellas, la Psicopedagogía. Teniendo en consideración que los paradigmas constituyen una forma de ver el mundo compartida por los integrantes de una determinada comunidad científica, y que debido a esto se posicionan desde opciones teorías, metodologías e ideológicas y que configuran una unidad de criterio y por ende constituyen determinadas formas de actuar. Asimismo instituyen una cultura de la intervención específica y una metodología definida que sustenta y reproduce mecanismos en torno de los cuáles se establecen formas de plantear y resolver problemas. En este sentido es un tamiz a partir del cual se observa la realidad, se decodifica y se vuelve a codificar, leemos intelectual y emocionalmente, adjudicamos valoraciones e interpretaciones, construimos una forma de actuar, a la vez que vehiculizan u obstaculizan otras, llenamos de sentido y justificando dicho actuar, a la vez que refuerzan o eliminan mecanismos de subordinación o emancipación. (González Casanova, 2002: 5).

En este sentido los modelos paradigmáticos que guían este trabajo final de licenciatura son principalmente el paradigma socio crítico y el paradigma de derechos.

Se escoge la matriz socio crítica para el trabajo final de licenciatura porque entre sus características se encuentran: el intento de superar el reduccionismo y el conservadurismo; se posiciona en la emancipación social por ende incluye en sus análisis el pensamiento de los sujetos diversos que integran una determinada realidad social y que está siendo analizada e investigada, en este caso tanto los docentes, como los estudiantes y los integrantes del equipo de SOE que cotidianamente reciben de unos y otros grupos demandas de intervención para facilitar la continuidad de las trayectorias educativas. Asimismo este paradigma se sostiene en la acción y la reflexión como base para la transformación social. Introduce la autorreflexión crítica de los procesos de conocimiento

“...Su finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuestas a determinados problemas generados por estas...Entre las características más importantes del paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos”. (Alvarado y García, 2008: 91 y 190)

Para González Morales se afirma en ejes, “como: emancipación, auto reflexión, crítica al orden establecido, identificación de posibilidades del potencial para el cambio. Su impulso está dado por la transformación...” se sustenta en una Ontología (Naturaleza de la realidad, sistema de representación del conocimiento) construida holísticamente, que es dinámica y divergente... es una manera de ver las cosas enteras desde su totalidad, su conjunto y en su complejidad. Aprecia las interacciones, las particularidades, los procesos que conforman el todo. Identifica que cada acontecer está relacionado con otros acontecimientos y por ende producen entre sí nuevas vinculaciones y eventos en un proceso constante que compromete al todo. Analiza qué Praxis y Sinergia configuran y modifican el todo. Se enmarca en la corriente teórica de la complejidad”. (González Morales, 2003: 133).

La corriente socio crítica se ha nutrido a lo largo del tiempo de numerosos y variados pensadores, entre ellos, Habermas, Adorno de la Escuela de Frankfurt. Por el lado de la Pedagogía se expresa en la Pedagogía de la Liberación, también conocida como Educación Popular, de Pablo Freire.

“Para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades

naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.” (Alvarado y García, 2008: 91 y 190)

La cultura intrínseca en la que se enmarca la formación de los futuros médicos es diferente al de otras carreras universitarias y ello es una de las preocupaciones del presente trabajo final de licenciatura.

“Los hallazgos implican la necesidad de generar espacios de reflexión pedagógica que puedan incidir en el cambio de las concepciones pedagógicas de los docentes que actúan como factores que impiden el aprendizaje concordante con teorías modernas. Al respecto consideramos que un buen conocimiento de la Teoría Crítica de Habermas podría ser un excelente punto de partida para contribuir con la transformación de la praxis pedagógica de los docentes y, en este sentido, emanciparse del modelo tradicional adoptado”. (Alvarado y García, 2008: 199)

Como expone Ayala en 2020, “cabe resaltar respecto al paradigma socio crítico, que la teoría crítica es una ciencia social que no es sólo empírica ni sólo interpretativa, sino el resultado dialéctico de ambos factores; el conocimiento surge de los análisis y estudios que se hacen dentro de las comunidades y de lo que se llama investigación participativa”. (Valenzuela, L., Candia, C., & Carrasco, R., 2022:1014, Volumen 3, Número 2).

“Se escoge el estudio cuantitativo dado que se medirán los fenómenos, se utilizan estadísticas, se analizan causas y efectos, se lleva adelante un proceso secuencial, deductivo y probatorio. Facilita la medición de los fenómenos de manera precisa, posibilita generalizar los resultados con mayor precisión y hacerlos replicables”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010: 4) “Los datos son representados en forma de números que son analizados estadísticamente. El enfoque cuantitativo deductivo posibilita medir la magnitud de los fenómenos”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010: 3). Si bien la base cuantitativa predomina en la investigación, también se toman en el análisis de datos y la interpretación de los elementos cualitativos de los mismos.

El análisis de los fenómenos que se investigan en el presente trabajo final de licenciatura abarcan rasgos del tipo exploratorio y explicativo en las diferentes instancias que se fueron desarrollando, no obstante, es especialmente una Investigación de tipo correlacional, dado que este tipo nos posibilita asociar variables a través de un patrón previsible para aplicar a un grupo específico. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio “este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o

grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular...”, después, cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010: 82-83)

A su vez, además de posibilitar analizar la correlación entre variables también este tipo de investigación posee un valor explicativo parcial.

La Investigación explicativa “intenta establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian”...“Están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales”. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2010: 83-84)

Planteamiento del problema

El problema que se plantea en esta investigación es que la falta de formación pedagógica de los docentes universitarios de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza afecta negativamente las trayectorias educativas de los estudiantes de esa facultad, provocando que aquellos estudiantes que han percibidos dificultades para llevar adelante su carrera identifiquen materias específicas que provocaron retrasos en sus trayectorias y que a su vez se constate que estas materias tiene docentes titulares que no han obtenido formación pedagógica.

Estado del Arte

Durante las indagaciones acerca de investigaciones anteriores desarrolladas en el Nivel Universitario se encontraron algunos estudios llevados a cabo en Argentina y en otros países de Latinoamérica y España, algunos centrados en Carreras de Medicina y/o de Ciencias de la Salud. Se logró obtener material de investigación sobre los diferentes tópicos que el presente trabajo final de licenciatura aborda, tales como formación docente en el nivel superior, profesionalización pedagógica, estrategias pedagógicas en nivel superior y su impacto en las trayectorias educativas. Estos temas son abordados en la mayoría de los estudios por separado, cuando se indaga acerca de la interacción entre los distintos temas abordados existe una escasez de recursos

disponibles. Principalmente, se encuentra una carencia de libros y artículos de revistas que se centren en el vínculo entre la formación pedagógica de los docentes y su impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes, tanto a nivel local como nacional.

Y más en específico, luego de indagar con la intencionalidad de relevar bibliografía para el estado del arte, los antecedentes y el marco teórico del presente trabajo, en repositorios y bibliotecas virtuales de numerosas Universidades, Biblioteca del Maestro, Conicet, Revistas Virtuales de divulgación científica, se ha constatado que no existen demasiados materiales bibliográficos que aborden el tema en específico de los profesores/profesionales con y sin formación docente y cómo sus prácticas pedagógicas impactan en la terminalidad educativa de los/as estudiantes y por ende es lo que para muchos pedagogos configura un gran indicador de éxito educativo.

Entre la información relevada podemos hacer referencia a la investigación de Tesis Doctoral de 2018 de Teresa Norma Tauro, denominada **“Caracterización de las habilidades didácticas de los/as docentes con formación pedagógica de la Carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Estudió en tres escenarios Educativos”**. La autora avanza en algunas cuestiones necesarias para indagar sobre el tema que se aborda. Dicha investigación se desarrolló desde un abordaje cualitativo y fue de tipo exploratorio y descriptivo y “es un trabajo de exploración que intenta caracterizar las habilidades didácticas de los/as docentes con formación pedagógica de la carrera de medicina de la Universidad de Buenos Aires, en tres escenarios educativos: aula, consultorio, sala” (Tauro, 2018: 5). Parte de una observación compartida por la autora de la presente investigación afirmando que “En Educación Médica la observación directa del desempeño docente, en los distintos escenarios de enseñanza, ha sido escasamente desarrollada. Quizá se deba a que hasta la actualidad las habilidades didácticas a observar no han sido suficientemente caracterizadas. Como consecuencia se evidencia una destacada ausencia de instrumentos de observación, con indicadores de conducta pautados y pertinentes, deuda que intenta saldar la presente investigación...” (Tauro, 2018: 5). La hipótesis que sostiene es que “la formación pedagógica se expresa en las habilidades didácticas de los/as docentes y la operacionalización de esas habilidades didácticas está guiada por los principios del aprendizaje y de la enseñanza que sostienen las Ciencias de la Educación”. En la investigación Tauro profundiza acerca de las habilidades didácticas de los/as docentes y los estilos de aprendizajes de los/las estudiantes (activo, pasivo, reflexivo y pragmático), sobre las estrategias de enseñanza y los escenarios educativos (aula, consultorio, sala de internación) (Tauro, 2018: 28-29). Coloca en valor las habilidades

didácticas, expresando que las mismas son el factor mediador entre los propósitos educativos planteados y los aprendizajes efectivamente alcanzados y expresa que la especificidad de la Didáctica para la formación médica se manifiesta en las estrategias concretas que desarrolla el docente para que el estudiante de medicina alcance los objetivos específicos de aprendizaje (Tauro, 2018: 34). Entre Algunos de los resultados a los que arribó Tauro se puede mencionar: que “existe una vacancia en la evaluación del desempeño docente en los escenarios reales de la enseñanza de la medicina”, Observa que “la caracterización de las habilidades didácticas permite definir el perfil del docente de medicina y las competencias que debe ostentar”, elabora guías de observación para analizar el comportamiento de las habilidades didácticas en los diferentes escenarios de desarrollo de la docencia en medicina. (Tauro, 2018: 149)

Otro material interesante es el desarrollado en Perú por Luis Hilarión Quintanilla Arguedas en su tesis de Maestría denominada: **"Formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes del VI ciclo de la Escuela de Terapia Física y Rehabilitación de una universidad de Lima"** del año 2020, dicha investigación se centró en identificar la relación existente entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación fue de tipo cuantitativo y se relevó información en estudiantes y docentes.

Entre los resultados que arrojó dicha investigación se identificó que el 100% de los/as docentes de dicha Carrera poseían algún tipo de formación docente por ende no se podía definir que hubiera relación entre los dos tópicos investigados, esto difiere de la presente investigación donde hay un porcentaje alto de profesores/as que no poseen formación pedagógica. No obstante, sí se encontró que quienes poseían una formación docente proveniente de titulaciones más complejas (doctorados y maestrías) tenían un mejor impacto en los aprendizajes de los estudiantes que los profesores que tenían una formación académica de menor jerarquía como diplomaturas o licenciaturas. Ésta reflexión en particular coincide con el análisis que se llevará a cabo en la presente investigación ya que a través de la revisión minuciosa de los legajos de los profesores de Medicina de la Universidad de Mendoza se ha podido identificar la jerarquía de la formación pedagógica de aquellos docentes que si la poseían, permitiendo relacionar tres variables: una percepción positiva por parte de los estudiantes hacia determinados docentes, mejores resultados en instancias evaluativas en materias que eran dictadas por estos docentes y una formación pedagógica de mayor jerarquía (profesorados) en esos docentes. La investigación de Arguedas, mencionada anteriormente, no realiza diferenciación entre jerarquías de formación pedagógica, estas características no

posibilitaron evaluar plenamente qué acontece con profesores con o sin formación pedagógica, por lo que el estudio concluye “que hay una relación moderada no significativa entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes”...” que hay una relación baja y no significativa entre la dimensión disciplinar de la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes”... (Quintanilla Arguedas, 2020: 93). Si bien podría parecer que la investigación de Quintanilla Arguedas no aportaría a la presente investigación, es valiosa en términos de las variables que utilizó ya que en sus conclusiones manifiesta ampliar variables de análisis, proponiendo una mirada en futuros estudios desde una perspectiva multidimensional de impacto en la trayectoria educativa que excede la formación docente.

Entre los antecedentes de investigación, también se ha analizado informes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza que se han desarrollado acerca de las trayectorias educativas de los estudiantes, los mismos han sido elaborados por diferentes áreas institucionales. Algunos corresponden a la sede Central, donde se desarrolla la investigación y otros son de la Sede de San Rafael, útiles para analizar el panorama en el cual se llevan a cabo las trayectorias educativas de los/as estudiantes.

Entre estos informes se encuentra uno denominado **“Informe de desgranamiento y deserción en la carrera de medicina”** Secretaría de Asuntos estudiantiles, Facultad de Medicina Universidad de Mendoza. El informe fue organizado por el Dr. Francisco Cutroni, en el mismo se analizó la Trayectoria académica de la Cohorte 2012. En dicho documento se realizó una definición de lo que se entiende por los términos desgranamiento, deserción y retención. Construyendo las siguientes conceptualizaciones: “Desgranamiento: se refiere a las demoras que experimentan los estudiantes, respecto al ritmo de avance planteado en el diseño curricular y alumno “Desgranado”, aquel estudiante que ingresa a la Facultad y por cualquier razón se separa de su cohorte de ingreso. Deserción: se refiere al abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, y considera un tiempo suficientemente largo como para descartar la posibilidad de que el estudiante se reincorpore. Retención: persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título. También se lo encuentra como sinónimo de prosecución o permanencia”. (Cutroni, 2018: 1)

Otro análisis que realiza el documento tiene que ver con la detección de casos de desgranamiento universitario, algunos casos de estudiantes que podrían ser considerados ejemplificadores de lo que implica la deserción o abandono y también se

calculó un porcentaje aproximado de retención de la Carrera de Medicina.

El informe no ahondó en causas externas a la institución educativa que inciden de manera directa en la retención y abandono como por ejemplo las causas de origen social, laboral o familiar, las cuales fueron englobadas como factores personales, académicos, socioeconómicos y estructurales, sino que se colocó el foco del análisis en las causas más vinculadas al desempeño institucional entre ellos algunos factores académicos (número de materias desaprobadas por cohorte, el rendimiento académico y el número de alumnos denominados pasivos o que no cursan).

Algunos datos que dan cuenta de la situación son: la Cohorte 2012 tuvo 148 estudiantes ingresantes para cursar en el ciclo lectivo 2012/2013. Se extrajo información que posibilitó definir que el 19% de estos estaban en condición de retención académica, serían 28 estudiantes que alcanzaron eficiencia académica y al momento del estudio (2018) cursaban las Prácticas de Formación Obligatorias (PFO) (6ª año de la carrera). Quienes estaban en la categoría desgranamiento (con demoras) fueron 74 estudiantes, lo que configura el 50% de la cohorte y esto se distribuía de la siguiente manera 32 se encontraban cursando quinto año, 25 cursaban cuarto año y 17 se encontraban en tercer año. Asimismo, el 30% del total de estudiantes se consideró habían desertado, sumaron en total 45 estudiantes.

En cuanto a las probables causas de desgranamiento de la Cohorte 2012 sólo se ha podido analizar hasta el momento, el año donde se suscitó el atraso académico.

Por ejemplo, los alumnos que al momento del informe se encontraban en tercer año de la carrera y que deberían haber estado cursando la PFO, la mayoría de ellos tuvo dificultades en la regularización y aprobación de materias de segundo y tercer año. O sea, tuvo problemas académicos en los dos años pertenecientes al ciclo básico. Mientras que los alumnos que debían estar cursando cuarto año y debían estar en la PFO, la mayoría tuvo problemas en tercer año o en cuarto año. Sobre todo, en este último (16/35), que ya pertenece al ciclo clínico.

La mayoría de los alumnos de la cohorte 2012 que al momento del informe están inscriptos en quinto año, regularizaron las materias en el 2016 y se encontraban rindiendo las asignaturas pendientes. Un porcentaje menor de estos 32 estudiantes había tenido problemas en el cursado y aprobación de materias en tercero y cuarto año y en el 2017 se encontraban cursando por primera vez quinto año.

Se consideró necesario que se identificaran qué materias poseían mayor número de estudiantes que presentaron lo que se denominó fracaso académico constituido por desaprobados y retrasos, esta información no fue suministrada en el informe. Sin

embargo, se hace referencia a un estudio anterior realizado sobre la Cohorte del año 2004 y años sucesivos en los cuales se identificó que “Embriología, Fisiología y Farmacología fueron las asignaturas con mayor cantidad de alumnos desaprobados en el ciclo básico (1º, 2º y 3º año) y en el ciclo clínico (Cirugía y Psiquiatría 4º y 5º año)”. (Cutroni, 2018, pág. 1). La presente investigación intentará analizar algunos de estos tópicos que el informe colocaba como foco de atención.

Entre las preocupaciones que se manifiestan en el informe se expuso “revisar los programas de estudios, bibliografía, modo de cursado, la metodología de enseñanza, regularidad, evaluación parcial y final de todas las asignaturas de la carrera de medicina, en especial en aquellas mencionadas, y el número de docentes con que cuenta cada espacio curricular versus la cantidad de ayudantes alumnos”. (Cutroni, 2018, pág. 2)

El informe proponía asimismo el desarrollo de un Taller específico sobre las temáticas para lo cual se identificaba que esto había sido solicitado por “CONEAU en la dimensión alumnos, referido al tema desgranamiento y deserción, considero imprescindible realizar un taller sobre las posibles causas”. Se proponía que el taller abordara: “posibles causas de desgranamiento o deserción de los alumnos de la carrera de medicina. Se ponía énfasis en las causas vinculadas a los docentes; relacionadas a los alumnos; y por último causas vinculadas al sistema de educación implementado”. (Cutroni, 2018: 2)

Otros dos informes analizados que se mencionan son, uno elaborado por Alejandra Párraga y Alejandra Raso en 2017 y otro elaborado por Alejandra Párraga en 2018. Ambos llevados a cabo en la Sede Central de la Universidad de Mendoza, denominados **“Informe Pre-Universitario Medicina 2018 e Informe de Iniciación a la vida universitaria”** e **“Informe Pre-Universitario Medicina 2018, Informe y Estadísticas de notas Pre Universitario Medicina 2017-11-24 Humanitas 2.0”**

Según sus autoras en 2017 “de un total de 376 alumnos inscriptos se presentaron a clases 135 estudiantes. Esto significa un porcentaje de asistencia del 36%, y de ausentismo del 64%”. (Párraga y Raso, 2017: 1). Y en 2018 de los “395 estudiantes inscriptos se presentaron a cursar el trayecto de Confrontación Vocacional 95 alumnos. Esto significa un porcentaje de asistencia del 24% frente a un 75% de ausentismo. Por lo tanto, todos los aspectos detallados en el presente informe sólo marcarán una tendencia, pero la misma será poco representativa”. (Párraga, 2018: 1)

Se aplicó herramientas del Dr. R. Feuerstein: LPAD (Learning Propensity Assessment Device, o Instrumento de Evaluación de la Propensión al Aprendizaje). Constituido por un método evaluativo que explora el “potencial de aprendizaje y el tipo

de interacciones educativas que favorecen la aparición y desarrollo de habilidades y procesos de aprendizaje que no se manifiestan por sí solos en una persona". (Párraga, 2018: 1)

El estudio aplicado arrojó los siguientes datos, respecto del motivo de selección de los estudiantes a la carrera de medicina: para ayudar a las personas 100%, por gusto a la carrera 91%, para salvar vidas 83%, porque es una Carrera muy humana 30,5%, para aportar y trabajar en otros países 50,52%, por influencia familiar 6,3%, por legado familia 5,2%, por superación personal 16,2%, por gusto y curiosidad por el cuerpo humano 15,75%, Otros 14,74%. (Párraga, 2018: 2)

En ambos años se aplicaron instrumentos para evaluar la Capacidad Intelectual para comparar, formas y razonar por analogías, con independencia de los conocimientos adquiridos, se utilizó el test perceptual de observación, comparación y razonamiento analógico (Test de Matrices Progresivas (Escala General); Raven, J.C.

Para 2017 el informe señala que "en esta área observados el 55% (sumatoria entre los valores percentilares de 1 a 5 y de 6 a 25) han estado muy por debajo de la media. El 25% de los estudiantes presenta adecuación en sus resultados, dando como consecuencia consistencia a las respuestas realizadas". (Párraga y Raso, 2017: 3)

Y para 2018 el informe señala que hubo 60 aciertos como el total de 100%..."La distribución de resultados muestra que los estudiantes evaluados sitúan sus aciertos entre los segmentos de 76 a 85% (fuertemente) y 86 a 100%, indicando que el test administrado es ampliamente conocido y que los estudiantes cada vez más aplican patrones de observación perceptual y lógico matemáticos de resolución". (Párraga, 2018: 3)

La aplicación del Test de Matrices Progresivas (Escala Avanzada); Raven, J. C.: Test de evaluación de la capacidad de observación y pensamiento claro. Los resultados de los estudiantes muestran peores resultados respecto al Test Raven Escala General, debido hipotéticamente al "agotamiento", al poco hábito de estudio y a la falta de transpolación de estrategias enseñadas en situaciones similares, haciendo que el estudiante se mantenga pasivo frente a hechos meta cognitivos. Arrojó como resultado que "la mayor concentración de resultados se observan en un rango medio de 51 al 75%". (Párraga, 2018:4)

Se pudo observar que "una porción importante de estudiantes presenta: Dificultades en la organización, estructuración y planificación del tiempo, de los recursos, del material de estudio, etc.; Impulsividad cognitiva; Dificultades en la percepción analítica, generando fallas en el desarrollo de habilidades perceptivas

relacionadas con la proximidad, la continuidad y la similitud perceptual. Fallas para discriminar, analizar y sintetizar, de forma dinámica, el todo y sus partes; Fallas en el uso de estrategias para decodificar un mensaje que lo llevará a la solución de un problema” Dificultades en la comprensión del sentido y el proceso mismo de la comparación con el fin de forjar la creación de un pensamiento relacionante; Fallas en la capacidad de organizar su propio mundo a través de la percepción, ordenación y estructuración temporal; Dificultades en el pensamiento deductivo y abstracto”. (Párraga, 2018: 5-6)

Respecto de la aplicación del Test de Aptitudes Diferenciales (DAT), G.K. Bennett, H.G. Seashore y A.G. Wesman, utilizado para “medir” la capacidad de los estudiantes para aprender o para actuar eficazmente en un cierto número de áreas, así como para evaluar el potencial de un “candidato a un puesto” para el desarrollo exitoso de su profesión. Si bien hay numerosas aptitudes que podrían evaluarse, se delimitaron aquellas que servirían para el uso en varios ámbitos y están íntimamente relacionadas con las actividades curriculares que se llevan a cabo en las ciencias médicas”. De los resultados obtenidos en los test administrados, se ha tomado como parámetro de “capacidad en destreza habilitante” la ubicación media en la campana de Gauss que ubica a los sujetos en la posición percentilar 50%. (Párraga, 2018: 6)

Con relación a la medición del Razonamiento Verbal que mide la capacidad de entender conceptos formulados en palabras: evalúa la capacidad de abstraer, generalizar y pensar constructivamente. “Los resultados observados en esta área el más del 78% de los estudiantes (45%, 18%, 15%), se ubican por debajo de la media esperable para el desarrollo óptimo de la competencia verbal... El 22% restante de los estudiantes presenta adecuación en sus resultados”. (Párraga, 2018: 7).

Respecto de los datos obtenidos en la prueba que mide Cálculo y permite examinar comprensión de las relaciones numéricas y la facilidad para manejar conceptos numéricos, los datos indicaron que “se puede observar y de manera preocupante que el 49% se situaron en sus resultados en la posición percentilar 1 a 5. Asimismo, más del 80% de los mismos se sitúan por debajo del 50%, lo que nos estaría dando un indicio de las posibles dificultades en el área matemática”. (Párraga, 2018: 8). Con relación al Razonamiento Mecánico En el ejercicio planteado a los estudiantes, “sólo un 2% logró formular con excelencia los resultados y definir el problema, un 30% logró una respuesta satisfactoria y el resto 78% no obtuvo respuestas dentro de los parámetros normales. Preocupa que al elegir una carrera como está, haya estudiantes que no logren ni formular ni definir un problema” (Párraga, 2018: 9).

Otro informe institucional que arroja información sobre condiciones iniciales de capacidades para la vida universitaria está en el denominado “Iniciación a la vida universitaria. Informe Pre-Universitario Medicina 2019 Sede San Rafael”, elaborado por Alejandra Párraga. El propósito de dicho informe era elaborar una propuesta confiable sobre un modelo de diagnóstico estratégico para la Facultad de Ciencias Médicas Sede San Rafael. El estudio se aplicó a los 161 estudiantes inscriptos se presentaron a cursar el trayecto de dos clases de Confrontación Vocacional -72 asistieron a la primera clase y 89 la segunda instancia presencial-. (Párraga, 2019: 1) Este informe es muy relevante para poder cruzarlo en otros momentos de la trayectoria educativa para identificar hasta dónde las capacidades con que ingresan los estudiantes son potenciadas u opacadas por el ejercicio docente concreto.

Los datos arrojados fueron obtenidos con la “aplicación de técnicas psicométricas administradas (propuesta del Dr. R. Feuerstein: LPAD). El objetivo principal fue identificar, reconocer y hacer emerger el potencial de aprendizaje oculto que todas las personas poseen, más que identificar las deficiencias y lo que los estudiantes ingresantes al Pre de Medicina logran hacer de manera autónoma. Se administraron las pruebas de Razonamiento Verbal (R.V), Cálculo (C), Razonamiento Abstracto (R.A), y Razonamiento Mecánico (R.M)”. (Párraga, 2019: 1)

Respecto del R.V que mide la capacidad de abstraer, generalizar, pensar constructivamente, comunicabilidad, bagaje de lectura y el espectro cultural del individuo los resultados arrojados posibilitaron identificar que los/as estudiantes examinados que el “83% de los estudiantes (46% + 19% + 18%), se ubican por debajo de la media esperable para el desarrollo óptimo de la competencia verbal. Sólo el 17% restante de los estudiantes presenta adecuación en sus resultados, dando como consecuencia consistencia a las respuestas realizadas... Fueron examinados: el área de intereses y el fondo de expectativas y de lecturas. El instrumento consideró factores tales como: la curiosidad intelectual, la motivación, hábitos de lectura y la comprensión lectora. El uso de instrumentos verbales, y la precisión en la comunicación de la respuesta, expresión escrita, control y autocorrección además de un proceso meta cognitivo”. (Párraga, 2019: 3)

El informe expresa tomando a Green y otros que “El razonamiento verbal es una de las competencias más importantes para el desempeño académico universitario óptimo, puesto que se relaciona directamente con varias de estas habilidades: escribir competentemente, leer comprensivamente y desarrollar una expresión oral adecuada (Greene, Miller, Crowson, Duke y Akey, 2004”.

Respecto de la prueba para analizar el Cálculo, el cual está constituido por la habilidad para razonar con números, para manipular relaciones numéricas y para operar inteligentemente con materiales cuantitativos, el informe destaca que “el 64% de la población evaluada se ubicó en la posición percentilar 1 a 5. Asimismo más del 90% de los estudiantes, se sitúan por debajo del 50%, lo que nos estaría dando un indicio de posibles dificultades en el área matemática, física y química. Sólo un 9% logró posicionarse en la ubicación percentilar entre 50 y 74”. (Párraga, 2019: 4)

Respecto al Razonamiento Abstracto cuya finalidad es medir lo no verbal de la capacidad de razonamiento; la competencia específica del razonamiento abstracto, según Nancy Castillo (2017) es una operación que “la operación que consiste en aislar, de manera conceptual, una propiedad específica de un objeto, dejando de lado el resto de las propiedades”. (Párraga, 2019:6)

En el año 2017 el estudio arrojó como resultado que “en el ejercicio planteado a los estudiantes, un 5% logró formular con excelencia los resultados y definir el problema, un 38% no logró una respuesta satisfactoria y el resto 57% obtuvo respuestas dentro de los parámetros normales. Preocupa que al elegir una carrera como está, haya estudiantes que no logren ni formular ni definir un problema”. (Párraga y Raso, 2017:4) Mientras que en 2018 se planteó que “En el ejercicio planteado a los estudiantes, sólo un 1% logró formular con excelencia los resultados y definir el problema, un 32% (17% +15%) logró una respuesta satisfactoria y el resto 67% (34% + 25% + 8%) no obtuvo respuestas dentro de los parámetros normales. Preocupa que al elegir una carrera como está, haya estudiantes que no logren ni formular ni definir un problema”. (Párraga, 2019: 6)

Respecto a los datos acerca del Razonamiento Mecánico, este indica “la capacidad de comprensión del desplazamiento y comportamiento mecánico de un objeto sometido a principios físicos elementales, tales como palancas, poleas, engranajes, esfuerzos de estructuras, etc. En tal sentido, se relaciona con la habilidad para captar formas y partes de un sistema y cómo interactúan entre ellas, teniendo una visión de conjunto”. Los resultados indicaron que el “69% (13% + 27% y 29%) por debajo de la media esperable y el 31% restante se sitúa entre los rangos percentilares 50 - 74 y 75 – 94”. (Párraga, 2019: 7)

Otro informe que es de interés es el denominado Informe a Gorri (Rector de la Universidad de Mendoza) realizado por Alejandra Párraga. El mismo constituye un informe parcial acerca de la situación académica de los estudiantes de la Carrera de Medicina de la Universidad Mendoza, se utilizó como ejemplos las cohortes desde el

2004 y hasta el 2017. El mismo detectó desgranamiento universitario, deserción o abandono y se calculó el porcentaje aproximado de retención de los estudiantes de medicina.

El informe no investigó exhaustivamente los factores de retención y deserción estudiantil universitaria mencionados en la literatura especializada (factores personales, académicos, socioeconómicos y estructurales) debido a que no se cuenta con una base de datos con la totalidad de la información. Se tuvieron en cuenta algunos factores académicos como número de materias desaprobadas por cohorte, el rendimiento académico y el número de alumnos “pasivos” o que no cursan” (Párraga, 2019: 1)

Se identificó materias con “mayor número” de estudiantes desaprobados por cohorte, por materias y por ciclos (básico y clínico). Embriología, Fisiología y Farmacología fueron las asignaturas con mayor cantidad de alumnos desaprobados en el ciclo básico (1º, 2º y 3º año) y Cirugía y Psiquiatría en el ciclo clínico (4º y 5º año). No se tomó en cuenta la Práctica final obligatoria o 6º año”. (Párraga, 2019: 1)

Asimismo, se analizó el rendimiento académico por cohortes como variable institucional interviniente en el desgranamiento y la deserción. Aceptando como definición de rendimiento académico al resultado cuantitativo que se obtiene en el proceso de aprendizaje de conocimientos, conforme a las evaluaciones que realiza el docente, mediante pruebas objetivas y otras actividades complementarias. Los Indicadores de rendimiento académico que se analizan y estudian son los siguientes: Asignaturas rendidas/aprobadas en el momento del ingreso; Productividad media (asignatura aprobada al momento del ingreso y años transcurridos desde el ingreso; promedio de calificaciones; números de aplazos acumulados en la carrera, asignaturas aprobadas respecto de asignaturas según duración teórica.

Se tomaron como ejemplo “los alumnos inscriptos en el 2017 para cursar 2º, 3º, 4º y 5º año en la Carrera de Ciencias Médicas. Segundo año: tiene actualmente 151 alumnos en total, este número incluye los alumnos que empezaron con la cohorte 2016 y pasaron de año, más algunos “rezagados” de años anteriores (dado debido a las limitaciones del sistema informático no se los individualizó). De 151 alumnos, 96 (63,57%) aprobaron las materias de primer año sin aplazos y el promedio general fue: 8,42. En Tercer año se inscribieron para cursar 108 alumnos, de ellos 27 (25%) no tiene aplazos en la carrera y el promedio general sin asignaturas desaprobadas fue de: 8,56. Cuarto año tiene 104 alumnos inscriptos para cursar y 24 (25%) de ellos no tiene aplazos desde primero a tercer año. El promedio general sin aplazos es de: 8,57. En Quinto año se inscribieron 96 alumnos para cursar de los cuales solo 15 no tienen aplazos en la

Carrera y el promedio general sin aplazos es de 8,81. Si bien el promedio general por año de cursado es bastante parejo 8,59 (solo teniendo en cuenta los alumnos sin materias desaprobadas) llama la atención cómo disminuye la cantidad de alumnos a lo largo de la carrera que avanzan sin aplazos. El promedio de notas de la mayoría de los alumnos, disminuye a medida que se avanzan en la carrera o en los años de permanencia en la facultad y es un factor determinante para conocer el rendimiento en la universidad”. (Párraga, 2019: 2-3) El informe señala asimismo factores que pueden incidir en la vida académica y elabora un cuadro de elaboración propia dónde se hace referencia a Berger, Cabrera y La Nasa, Gansamer, Smith y Terenzini.

Cuadro N° 1 - Cuadro de factores individuales y factores organizadores que inciden en la vida académica (Párraga, 2019: 3)

FACTORES INDIVIDUALES		
Demográficos	Socioeconómicos	Académicos
Sexo	Ingreso del hogar	Promedio escuela secundaria
Edad	Nivel educativo padres	Gestión pública-privada escuela secundaria
Nacionalidad- Raza	Nivel ocupacional padres	Título de la escuela media
Estado civil	Actividad económica	Horas y esfuerzo dedicados al estudio
Residencia	Cantidad de horas de trabajo	Aspiraciones y motivaciones al ingreso
Cantidad de hijos	Fuente financiamiento de los estudios	Rendimiento académico primer año
FACTORES ORGANIZACIONALES		
Políticas académicas	Plan de estudio	Recursos
Mecanismo de admisión	Duración del programa	Formación y habilidad de los docentes
Orientación vocacional	Flexibilidad de cursado	Relación docente-alumno
Comunicación institucional	Amplitud de oferta horaria	Servicios de bienestar estudiantil
Condición alumno regular	Cantidad de horas de cursado	Becas
Prácticas de enseñanza	Mecanismos de evaluación	Infraestructura y equipamiento
Seguimiento alumnos	Estrategias innovadoras primer año	Gasto por alumno
Tutorías	Dificultad materias primer año	Cultura organizacional

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Berger (2000;2001); Berger & Braxton (1998); Cabrera & La Nasa (2001); Gansamer-Topf & Schuh (2006); Peltier et al (1999); Smith et al (2010); Terenzini et al. (2010); Tinto (1993) y Tabla I Anexo.

A su vez también presenta un cuadro elaborado por Párraga que indica la tasa de egreso.

Tabla N° 1 - Egresados por cohorte

Egresados por Cohorte Facultad de Ciencias Médicas - UM										
		Egresados por ciclo lectivo								
Cohorte	Alumnos	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	Total egresados	Diferencia cohorte
2010	168	53							53	115
2009	168	21	41						62	106
2008	186	9	28	39					76	110
2007	192	8	16	36	32				92	100
2006	194	6	6	12	24	45			93	101
2005	246	1	9	9	19	40	57		135	111
2004	252	5	7	13	10	13	33	55	136	116

Justificación

La justificación de esta investigación se sostiene en el hecho de que la Universidad de Mendoza tiene interés en instrumentar un espacio de formación pedagógica orientado específicamente para sus docentes de la Facultad de Medicina, ya que se tiene la certeza de que la enseñanza de la medicina requiere recursos pedagógicos específicos que no se comparten con otras carreras por lo que los otros programas de formación pedagógica que posee la universidad no logran transmitir a quienes ejercen la docencia en la carrera de medicina todos los recursos que estos necesitan para llevar a cabo de forma exitosa su práctica. La presente investigación le permitirá al Servicio de Orientación al Estudiante de la Facultad de Medicina contar con información diagnóstica sobre la temática, lo que será un aporte inicial para lograr la construcción de un programa de formación pedagógica ajustado a las posibilidades y necesidades reales de los profesores de Medicina. Un programa de formación ajustado permitiría a los profesores adueñarse de los recursos pedagógicos necesarios para lograr transmitir a los estudiantes los conocimientos pertinentes para que estos perciban sus aprendizajes como significativos y satisfactorios. Y de esta forma lograr un incremento del éxito académico de los estudiantes de medicina y un aumento en la terminalidad de las trayectorias educativas.

Se espera obtener como producto de la investigación, que una vez completada la misma sirva de fundamento teórico para la justificación y construcción de una diplomatura/especialización que funcione como programa de formación pedagógica para los/as profesores/as de la Facultad de Medicina de la Universidad de Mendoza, que cuente con un diseño curricular adaptado a sus necesidades y posibilidades de cursado y que contemple el aprendizaje de herramientas pedagógicas específicas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los/las estudiantes de ciencias médicas. A su vez las indagaciones de la presente investigación podrían utilizarse posteriormente en otras de las Carreras de la Universidad de Mendoza y/o para pensar una revisión de la actual propuesta general de formación pedagógica con alcance para todas las carreras de la Universidad de Mendoza.

Otro aspecto que sustenta la justificación de esta investigación es su viabilidad, si se analiza la viabilidad de la investigación se considera que la misma es viable, ya que se tiene acceso a la población específica sobre la que se realizará el estudio.

A través del servicio de orientación al estudiante la autora podrá acceder al legajo de los docentes de la carrera de medicina y las encuestas de satisfacción realizadas a estudiantes, además de la posibilidad de acceder a resultados de encuestas de

readmisión e informes de las mismas, esto facilita el poder relevar datos sobre la formación de los profesores y la percepción de los/as estudiantes sobre las clases y evaluaciones de dichos profesores.

Preguntas de investigación

Lo anterior ha motivado varios interrogantes, lo que llevó a establecer las siguientes preguntas de investigación: ¿Los profesores/as privilegian la formación profesional por sobre la formación pedagógica al momento de actualizar y completar conocimientos?, ¿Se encuentra la formación pedagógica entre los requisitos de ingreso a la docencia en la Carrera de Medicina de la Universidad Mendoza?, ¿Las competencias que demanda el ejercicio profesional de la Medicina requiere de los docentes una formación específica?, ¿Los/as estudiantes evalúan igual a quienes tienen conocimientos pedagógicos que a aquellos docentes que no la tienen?, ¿Qué franja etaria de docentes posee mayor formación pedagógica?.

Objetivos de investigación

Se ha planteado como objetivos para la investigación los siguientes:

Objetivo General:

Relacionar la formación pedagógica de profesores/ras y el éxito académico de los/as estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Mendoza”

Objetivos Específicos:

- Conocer el porcentaje de docentes de la facultad de ciencias médicas de la Universidad de Mendoza que posee formación pedagógica.
- Indagar acerca de la percepción que tienen los/as estudiantes sobre las clases que imparten quienes cuentan con formación pedagógica y quienes no la tienen.

Método de Investigación

La metodología escogida para la investigación, como ya se ha explicitado mixta con preeminencia de la información cuantitativa.

“Tomando los parámetros explicitados por Yuni y Urbano, quienes siguen a Laura Baravalle; la investigación propone: operaciones intelectuales basadas en la descripción: describir (representar partes, cualidades y circunstancias de los fenómenos que se pretende conocer), reconstruir (evocar para conocer los hechos); operaciones

intelectuales basadas en la comparación: comparar (poner en correspondencia las diversas realidades para extraer semejanzas y diferencias), Generalizar (abstraer lo común); operaciones intelectuales basadas en la explicación: explicar (exponer el sentido, contenido, funcionamiento, origen, motivos o causas de los fenómenos); especificar (concretar la significación de la realidad observada); y operaciones intelectuales basadas en la crítica: discernir, evaluar, discutir, justificar. (Yuni y Urbano, 2006: 102)

Estructura de la Investigación

La investigación se estructuró de acuerdo al siguiente orden.

- ❖ Parte 1: donde se encuentra la fase conceptual de la investigación, consta de 5 capítulos donde se desarrollan conceptos de Educación Superior en profesionales de la salud, formación docente para nivel superior, competencias para el ejercicio profesional médico, competencias para el ejercicio docente en carreras médicas y el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ❖ Parte 2: donde se desarrolla la fase empírica, y se especifica diseño de la misma, objetivos, hipótesis, variables instrumentos de recolección de datos, la población estudiada y el cómo se llevó a cabo el procesamiento de datos.
- ❖ Parte 3: Con la presentación de los resultados sobre el relevamiento docente, relevamiento de los estudiantes de readmisión, y relevamiento del entrecruzamiento de datos entre materias y formación del docente titular.
- ❖ Parte 4: Presentación de discusiones, donde se entrelazan los principales aportes teóricos presentados en la investigación y los resultados obtenidos en referencia a la formación pedagógica de los docentes universitarios de ciencias de la salud y las trayectorias educativas de los estudiantes con sus variables intervinientes.
- ❖ Parte 5: La presentación de las conclusiones, demostrando la comprobación de la hipótesis de investigación, cumplimiento de objetivos generales y específicos, resolución de preguntas de investigación y finalizando con la presentación de sugerencias específicas para la universidad de Mendoza.

Parte I – Fase Conceptual

El presente Marco Teórico indaga sobre las siguientes variables de análisis, que aborda el trabajo final de licenciatura, entre ellos se profundizará en: Educación Superior de los/as profesionales de la salud; Competencias para el ejercicio profesional de los/as médicos/as; Formación docente para Nivel superior; Competencias para el ejercicio docente en las carreras médicas; Proceso de enseñanza aprendizaje; Trayectorias educativas asertivas; Éxito y el fracaso académico.

CAPÍTULO 1 - Educación Superior en los Profesionales de la Salud

En el ámbito de las carreras vinculadas a la salud nos encontramos en la provincia de Mendoza con propuestas de tipo terciario y universitario. En lo que atañe específicamente con la titulación médica, todas las ofertas educativas se enmarcan en el Nivel Superior Universitario, ya que hacen referencia a la normativa legal del ejercicio profesional de la medicina. Se puede mencionar algunas leyes destacables: Ley Nacional 17.132 (Reglas para el ejercicio de la medicina, odontología y actividad de colaboración de las mismas), Ley Provincial de Mendoza 2636 (Ejercicio Medicina), Ley Provincial de Mendoza 7857 (funcionamiento del Sistema de Residencias del Ministerio de Salud y Ministerio de Desarrollo Humano Familia y Comunidad de la Provincia de Mendoza), Ley Nº 23.873 del Ministerio de Salud (Especializaciones en Medicina), Resolución 856-E/2017 (Programa Nacional de Garantía de Calidad de la Atención. Normalización), Incisos 18 y 19 del Artículo 75 de la Constitución Nacional Argentina y Ley Provincial de Mendoza 4872 (Ley de carrera médica). Esta legislación es la que regía hasta noviembre del año 2023 que es durante el periodo que se realizó la presente investigación.

En el plano educativo legal se puede mencionar que la educación superior universitaria en Argentina está regulada por la ley Nro. 24521, Ley Nacional de Educación Nacional, la misma en el Decreto 268/95 estipula algunos puntos relacionados con la calidad educativa y las obligaciones que deben cumplir las instituciones universitarias, estos puntos serán la base para estudiar y determinar motivaciones y obligaciones en el nivel universitario.

Por ejemplo, se habla del artículo número 4 que expresa los objetivos de la educación superior: “Son objetivos de la Educación Superior:

a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;

- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;
- d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran,;
- g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva
- h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;
- i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados;
- j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales”.

Además de los deberes del nivel superior en el Artículo 12 de la presente ley se establecen los deberes de los docentes de nivel superior “Son deberes de los docentes de las instituciones estatales de educación superior:

- a) Observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución a la que pertenecen;
- b) Participar en la vida de la institución cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio;
- c) Actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica” éste último punto se acompaña con el artículo 37, en el que se establece que “Las instituciones universitarias garantizaran el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria”.

Si se habla específicamente de la legislación en carreras de salud la Ley N° 22.520 sobre Responsabilidades de los ministerios Nacionales expresa: “Compete al Ministerio de Salud de la Nación ejecutar planes y programas que tengan por objeto el desarrollo del talento humano, el conocimiento, su difusión y la atención primaria de la salud e intervenir en las acciones destinadas a promover la formación y capacitación de los recursos humanos destinados al área de la salud” lo que implica una cooperación entre el Ministerio de Salud y el de Educación para lograr programas de formación en carreras de salud que consigan trayectorias educativas exitosas para los estudiantes de medicina, así mismo se expresa en la Resolución Conjunta 5/2022 “es trascendente que ambos ministerios y sus organismos dependientes, en trabajo coordinado y articulado, en cooperación con universidades e institutos de formación, fortalezcan y adecuen la formación del talento humano en salud, en vistas a un sistema de salud centrado en el cuidado integral de las personas, familias, grupos y comunidades”. Así será de vital importancia la “creación de un espacio de intercambio y debate interministerial y con dichas Casas de Estudio sobre diferentes problemáticas relacionadas con la educación en salud, el perfil de los profesionales del equipo de salud a formar, entre otras necesidades”.

El Decreto N° 223 de fecha 28 de marzo de 2021 estipula que la Secretaría de Calidad en Salud del Ministerio de Salud tiene por competencia: “la coordinación de las acciones vinculadas a la mejora continua de la carrera profesional” que en línea con lo estipulado en la Ley N° 24.521 dependerá de lo indicado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que “tiene como función acreditar las carreras de grado cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”.

La resolución conjunta 5/2022 establece como mecanismo para lograr estos objetivos referidos a la calidad de la educación en carreras de salud en nuestro país “Créase la Comisión Interministerial entre el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación la misma tiene como función “la planificación en la formación de talento humano en salud; la generación de espacios de intercambio que promuevan la unificación de criterios para la formación de las/os profesionales del equipo de salud; organizar las ofertas educativas”. Estas normativas legales son las que sientan las bases para comprender el funcionamiento de la educación en carreras de salud en nuestro país, es importante tener en cuenta que los organismos que regulan y

articulan el ejercicio profesional y la educación de estas carreras, dependen del ámbito gubernamental y se ven modificados cada 4 años con la renovación de autoridades tanto provinciales como nacionales, estos organismos dependen de cada nueva ley de ministerios que se sancione con el cambio de gestión y serán estas nuevas leyes las que determinen el nuevo funcionamiento y las competencias que corresponde a cada ministerio.

CAPÍTULO 2 – Formación Docente para Nivel Superior

2.1. La formación docente y su complejidad

Como expresa Anijovich, numerosos estudios, investigaciones realizadas en las últimas décadas e informes nacionales e internacionales han demostrado, después de un tiempo de debates críticos acerca del impacto real que tiene la acción de los docentes sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos, que un factor determinante muy importante, quizás el más importante, es a calidad de la formación disciplinaria, pedagógica y didáctica de los profesores. Si reconocemos que es necesario mejorar la educación escolar, debemos mejorar, en consecuencia, los procesos de formación docente”. (Anijovich, 2018, pág. 13).

La autora pone el énfasis que “...es importante considerar la etapa de formación como un trayecto, pero sin pensar que es un camino totalmente predefinido...”, así mismo hace alusión a que formarse se vincula con adquirir una forma, cuando esta forma se relaciona con un campo profesional concreto la formación debería estar orientada a alcanzar ese perfil profesional esperado y aquellas competencias necesarias para cumplir con la tarea de esa profesión. También recupera a M. Souto cuando señala que “...es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad (Souto, 2006: 54) Esto implica: Incluir los atravesamientos de los socio-histórico, lo subjetivo, lo inconsciente, lo imaginario, o simbólico como constitutivos del mismo (del campo problemático)...” (Anijovich, 2018, pág. 26-27).

También expone sobre los problemas y dilemas de la formación docente de profesionales. Expresa que “muchos profesionales competentes en su esfera de actividad pasan a ejercer la docencia sin haber recibido la formación y los conocimientos necesarios en cuestiones educativas... Un alta proporción de profesionales que ejercen la docencia al referirse a su identidad profesional (es decir, al expresarse respecto de los que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los congresos a los que asisten), se centran en sus especialidades científicas y técnicas y, en pocas ocasiones, hacen alusión a sus actividades docentes...se reconocen a sí mismos por la profesión de origen... la legitimidad de sus prácticas...deviene de dicho título. El poder y el prestigio no provienen del saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado. Además en el caso de los docentes universitarios, el poder deviene de la investigación más que del ejercicio de la docencia...” (Anijovich, 2018: 31-32).

En el ámbito educativo todo es complejidad y como expresan Zabalza y Zabalza (1018) "...tampoco queda al margen de esa complejidad el propio perfil del docente, lo que se espera de él o de ella. Se van superponiendo los diversos enfoques que abordan la naturaleza y condiciones del papel a desempeñar por los profesores y de cuáles han de ser, en consecuencias, sus virtualidades. Se ha hablado así de la necesidad de que sean personas cultas que dominen su materia, que estén al día en las corrientes pedagógicas...en temas de actualidad, que les hará parecer como hombres y mujeres de su tiempo, bien integrados en la categoría social de intelectuales. Pero también se ha constatado la necesidad de que sean profesionales técnicos que dominen las competencias básicas de su trabajo como educadores (en planificación, metodologías, evaluación, motivación de los estudiantes, gestión de la clase, etc.). Algunos añaden a esa condición el que los profesores sean, además, buenos artesanos, capaces de elaborar materiales didácticos propios, de generar recursos, de emplear efectivamente las tecnologías...". (Zabalza Berasa y Zabalza Cerdeiriña, 2018: 12–13)

Y como si todo fuera poco, en la actualidad al decir de Zabalza y Zabalza "...los modernos planteamientos sobre la docencia y el conocimiento profesional requieren de los profesores que sean profesionales reflexivos capaces de documentar y revisar sus prácticas, de escribir y analizar sus diarios, de desplegar una constante mirada crítica sobre las cosas que hacen..." (Zabalza Berasa y Zabalza Cerdeiriña, 2018: 13)

Pero la expectativa acerca de lo que un docente debería proveer a sus estudiantes no termina allí, según Zabalza y Zabalza, "...los movimientos progresistas insisten en la necesidad de que los profesores se conviertan en actores sociales relevantes y comprometidos, que participen de la vida social en defensa, especialmente, de los menos favorecidos y los grupos minoritarios. Y como guinda a esta arquitectura de la perfección no podemos olvidar la necesidad de que los profes ores sean (seamos) personas maduras, equilibradas, sensatas, capaces de orientar adecuadamente el desarrollo personal de nuestros estudiantes. No es fácil cumplir con eficacia una misión tan poliédrica y exigente..." (Zabalza Berasa y Zabalza Cerdeiriña, 2018: 13)

Mucho de esto genera malestar docente, como expresa Ander Egg este es el "... agotamiento emocional y sensación de incapacidad para adecuarse a las situaciones en donde las personas realizan su trabajo. Esta especie de estrés y agotamiento psicológico se da en los diferentes campos de actuación profesional, caracterizados por una tarea que exige una relación constante y directa con personas. La docencia es, precisamente, uno de los campos profesionales en donde este problema se expresa de manera más aguda. Sin reconocimiento social, sin tener una retribución económica digna, sin contar con material pedagógico adecuado y, en ciertas circunstancias,

sufriendo la falta de disciplina de los alumnos e incluso sus agresiones.; todas las características mencionadas no contribuyen a generar un clima de trabajo gratificante y crean condiciones negativas que inciden en el rendimiento del profesorado...” (Ander Egg, 2012: 219-220)

Cuando analizamos la etapa universitaria de formación se presentan algunas disyuntivas, hay tensiones contrapuestas, hay un contrasentido que se expresa acerca de los currículos universitarios que responden más claramente a las necesidades, aspiraciones y deseos de los docentes o investigadores que los diseñan, que las necesidades y aspiraciones concretas de los estudiantes o de los ámbitos profesionales de inserción laboral. “...cuando se habla de formación para la profesión, esta propuesta contiene, a su vez, alternativas bien diferentes entre sí. Por ejemplo: una visión centrípeta de la profesión (orientando los estudios a una especialización plena y constante desde el inicio de los estudios) frente a una visión centrífuga (orientando los estudios a una formación más amplia y polivalente...)” (Zabalza Berasa y Zabalza Cerdeiriña, 2018: 39-40-41)

Otro contrasentido los autores aluden a una orientación global transnacional bajo la idea que en diferentes países la formación para un área profesional determinada es similar en contrapunto con la visión local orientada al propio espacio político, cultural y social, en esta corriente se inscriben las miradas de transformación social.

Por otro lado señalan los autores “...una orientación hacia una formación global y comprensiva de la profesión y los problemas que los futuros profesionales han de afrontar en su trabajo (los modelos por competencias pretenden situarse en este marco frente a una visión más pragmática y utilitarista de los estudios (sobre todo en los últimos años) que lleve a los estudiantes a superar las pruebas a las que serán sometidos para el ingreso a profesión y en los procesos de especialización exigidos...”. (Zabalza Berasa y Zabalza Cerdeiriña, 2018: 42)

Los estudiantes son quienes otorgan sentido a la acción de enseñar no existe un profesor sin un sujeto que aprende, es necesario el reconocimiento complejo del sujeto estudiante para guiar la acción pedagógica. Actualmente se reconoce el estudiantado desde algunos elementos, “la sensación predominante es que “son distintos” a lo que los profesores actuales éramos a su edad. Y eso los convierte al menos en “extraños” y desconocidos. Esta sensación de inadecuación viene, por otra parte cargada de nostalgias, los tiempos pasados eran mejores, nosotros veníamos mejor formados, más motivados, valoraciones generalmente “negativas”, en la diferencia no se van tantos los aspectos positivos que esta comparte sino los negativos en relación a la situación

anterior, la muestra, la constatación fácil de observar, de que son muchos más heterogéneos...” (Zabalza Berasa y Zabalza Cerdeiriña, 2018: 110)

2.2. Enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente

Si bien muchos investigadores en pedagogía definen que es necesario contar con una sólida formación para el desempeño de la práctica docente, cada corriente teórica coloca el énfasis en distintos enfoques, entre ellos podemos considerar los enfoques mencionados y desarrollados por Davini.

El denominado Enfoque Clásico, que entiende Enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente como “campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar” (Davini, 1995: 10), el mismo analiza cuáles de los conocimientos que se impartían eran básicos para el desarrollo del proceso de enseñanza. Los otros dos enfoques mencionados por Davini son el denominado Tradición Académica, el cuál considera a la práctica docente como un campo en que se desarrollan las diversas transmisiones entre distintas disciplinas, y el denominado Tradición Tecnista de las Instituciones, consolidado en la década del 70 del siglo pasado. Esta corriente incorporaba las prácticas técnicas instrumentales, surge así la idea de que para que la enseñanza fuera efectiva era necesario contar con habilidades en los docentes para aplicar medios y técnicas estandarizadas.

Solo una década más tarde Davini explica que se plantea un quiebre en los enfoques, en consecuencia de la crisis de la didáctica, donde se comienza a plantear la idea de Configuraciones Didácticas Cambiantes o de Construcción Metodológica y se resalta la importancia de la teorización sobre la comprensión de la complejidad de la enseñanza, desde entonces los movimientos centrados en la mejora del proceso de enseñanza se enfocan en intentar recuperar las experiencias dentro del aula para lograr una teoría sobre cómo debería llevarse a cabo este proceso. Los exponentes de este movimiento: Eisner, Schön, Stenhouse, Jackson y Schwab, coinciden en que la práctica es la fuente primordial de experiencia. Cómo define Davini “es en este contexto en el que se dan los intercambios de los sujetos del proceso de aprendizaje”, en este contexto el docente es el constructor de la experiencia, misma que se da dentro de un abanico de diversidad y complejidad de gran amplitud, debido a esta diversidad es que se especifica la singularidad de la docencia y la necesidad de la reflexión sobre las prácticas docentes.

Todos estos nuevos enfoques permitieron la revitalización de la Tradición Académica dando paso al surgimiento de una nueva vertiente llamada Transposición Didáctica concepto que fue difundido desde la teorización de Yves Chevallard (1985) en cuyo trabajo explica que la variable central a tener en cuenta es el *contenido*, su teoría se basó solo en los aportes de las didácticas específicas al proceso de enseñanza. Sin embargo, se sabe que la didáctica general tiene grandes e importantes aportes para hacer a la educación, se mencionan a continuación los aportes sobre los que trabaja Davini, a sabiendas de que recuperar estos aportes nos permitirán elaborar configuraciones didácticas particulares al contexto de cada clase.

La didáctica general aporta normas básicas para llevar a cabo la práctica de enseñar, formula criterios de enseñanza así como desarrollos metodológicos para llevar a cabo este proceso, y estos aportes sirven de conexión entre los fines educativos y la configuración didáctica que se deberá emplear para conseguirlos. “Didáctica proviene del verbo griego *didasko*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Término genérico que designa la disciplina y el arte que guía la práctica educativa y el proceso de enseñanza, prescribiendo lo que debe hacer el docente para lograr que sus alumnos aprendan y lo hagan con provecho y agrado. Se trata, pues, de facilitar el aprendizaje, debido a la forma en que se lleva a cabo. Mientras la pedagogía organiza sistemáticamente los conceptos y principios referidos a la educación en su conjunto, la didáctica los operacionaliza e instrumentaliza, poniéndolos en práctica en el proceso de enseñanza. Que ahí algunos consideren a la didáctica como el brazo instrumental de la pedagogía”. (Ander Egg, 2012: 105-106)

Cómo define Davini en su trabajo *Acerca de las prácticas docentes y su formación* “esta es la contribución que brinda la Didáctica, es decir, el campo de conocimientos que permite formular criterios de enseñanza y desarrollos metodológicos apropiados para alcanzar, en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas. Constituye el espacio de conocimientos que establece los puentes entre los fines educativos y el desarrollo de configuraciones metodológicas particulares, sirviendo de base para la acción educativa en los distintos contextos y con los sujetos particulares.” (Davini, 1995:14).

2.3. Bases de la acción de Enseñar

La acción de enseñar se enmarca en la educación. La educación es un concepto ambiguo, etimológicamente se considera que proviene de los términos hace referencia a *educare* “cuidar hacer crecer” y por otro *educere* “hacer salir.

Jara recupera una definición de Sarramona que expresa que la “Educación, proceso interactivo entre el sujeto educando y su ambiente (educare), basado en su capacidad personal para desarrollarse (educere)”. (Jara Holliday, 2020: 46)

“Desde este enfoque se puede afirmar entonces, que la Educación debe ser concebida como un proceso (no como una actividad aislada) humano y de humanización individual y colectivo, dinámico, activo, creador en el que intervienen sujetos y actores específicos (educadores/as y educandos/as, que se interaccionan mutuamente para gestar nuevas capacidades, ideas y procesos. Un proceso históricamente determinado por las condiciones materiales y espirituales de la época y del contexto económico, social, político y cultural concreto de los sujetos que lo llevan a cabo y que constituyen, a su vez, las condiciones sobre las cuales actuar para adaptarse a ellas y mantenerlas o para transformarlas” (Jara Holliday, 2020: 47)

Luego de establecer la base sobre los enfoques se puede concluir que el eje sustantivo en la investigación sobre éstos debe girar en torno a un solo objetivo: construir una estrategia global que colabore en conseguir el logro de fines educativos, aquí es donde radica la importancia de la formación para la enseñanza. Independientemente del contexto donde se dé, se puede especificar algunos puntos que son comunes a toda la enseñanza en general, como define Davini el proceso de enseñar implica “transmitir un conocimiento, impulsar el desarrollo de una capacidad y guiar una práctica”, en base a esto se habla de que la enseñanza siempre responde a unas determinadas intenciones y esto implica a su vez que es una acción voluntaria y conscientemente dirigida, ya que si bien las intencionalidades son de doble vía por parte de ambos protagonistas del proceso, “la intencionalidad surge especialmente de quien enseña, teniendo una amplia gama de recursos para que los otros puedan aprender algo efectivamente y, más aún, deseen hacerlo” (Davini, María Cristina, 2015:15).

Las acciones de enseñar implican Actos didácticos, un “Acto Didáctico: es la actividad que pone en relación al que enseña y al que aprende...hace referencia a toda actividad realizada por una persona con el propósito de facilitar el aprendizaje de otra/s persona/s generando una situación didáctica. La concepción del acto didáctico ha sufrido modificaciones, según la preeminencia que se haya otorgado al que enseña o al que aprende. En la actualidad, existe una concepción paidocéntrica que otorga preeminencia al que aprende.” (Ander Egg, 2012: 14). El paidocentrismo parte de la concepción que el alumno aprende aprendiendo el mismo, activamente descubriendo los contenidos, realizando el mismo la acción de aprender, estaría en las antípodas de

la mera transferencia de conocimientos, Rousseau abordó este tema haciendo referencia que el alumno debe ser protagonista de la práctica educativa, todo debería girar en torno de ellos, en sus procesos y aprendizajes. La palabra Paido significa niño, que es el sujeto en el cuál se centra inicialmente la enseñanza.

Hablar de intencionalidad en la enseñanza pone en perspectiva el hecho de que ésta no es un proceso espontáneo, sino que “Implica una actividad sistemática, metódica e interactiva” (Davini, 2015: 15), independientemente de los resultados que se obtengan la búsqueda de la enseñanza implica querer transmitir un saber que se considera valioso. Así surge el concepto de **mediación pedagógica**, donde se ve que quien enseña funciona como un mediador entre las intenciones educativas y las motivaciones que llevan a un otro a querer aprender este conocimiento, la mediación ocurre para que aquellos que desean aprender logren alcanzar estos conocimientos y herramientas culturales que posee quien enseña, por esto es que este proceso implica asumir un sólido compromiso de parte de quien enseña y parte de este compromiso debe necesariamente llevar a la profesionalización de ésta acción.

En el momento en que la enseñanza se convierte en una profesión se debe tomar con la misma seriedad que cualquier otra profesión supondría, entonces la enseñanza pasa a ser una práctica profesional específica donde se debe conocer los medios adecuados para lograr una correcta transmisión educativa, esto implica que para lograr un proceso de enseñanza efectivo quien enseña debe tener conocimiento sobre “el cuerpo estructurado de conocimientos, criterios y estrategias de acción que le competen a su actividad” (Davini, 2015:13), no puede basarse un proceso que definirá el sustento de otras personas, un proceso que tiene una impronta social de tanta relevancia, sólo en el oficio práctico. No todo oficio es una profesión según Perrenoud (2006:1 a 17) la diferencia radica en que un profesional deberá poder “elaborar decisiones a partir de conocimientos previos, construyendo soluciones para las que deberá disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto” y desarrollar estas capacidades requerirá un proceso de formación previa para llevar a cabo la acción de enseñar.

Dentro de este cuerpo estructurado de conocimientos que se pretende que adquiera quien va a elegir como profesión la enseñanza se habla de algunas capacidades que son esenciales a la práctica de cualquier tipo de enseñanza: “organizar situaciones de aprendizaje adaptadas a los sujetos y contextos en que se verá inmerso este proceso de enseñanza; gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes; programar secuencias de enseñanza y aprendizaje

más amplias; utilizar nuevas tecnologías; trabajar en equipo e integrarse a la institución de enseñanza; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, puntuando especialmente el sentido de responsabilidad que se tiene para con quienes quieren aprender, y reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos. Se pretende que el futuro docente logre identificar y priorizar necesidades y problemas en contexto, integrar y recuperar conocimientos alcanzados en la formación en otras disciplinas, promover la iniciativa y la autonomía para el aprendizaje continuo y promover la disposición al trabajo en equipo” (Davini, 2015:45).

Cuando se habla del trabajo en equipo es muy importante especificar la relación entre lo individual y lo grupal en el proceso de enseñanza tanto como en el de aprendizaje, estos dos aspectos no son opuestos, se complementan y el objetivo último según nos explica Davini es elaborar propuestas de trabajo que impulsen el aprendizaje desde el “intercambio de perspectivas y el desarrollo de capacidades para el trabajo colaborativo y cooperativo”, es por esto que la formación en prácticas de enseñanza debería priorizar “procesos comunicativos, trabajos colectivos y espacios de construcción del conocimiento compartido”.

Una parte muy importante del proceso de formación para la enseñanza es trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes, ya que enseñar implica necesariamente que se establezca una relación entre dos partes donde cada una va a estar cargada de sus propias subjetividades, y éstas, jugarán un papel importantísimo en cómo se disponen el docente y los estudiantes al proceso de enseñanza, determinando así las necesidades y problemas que se presentarán a la hora de organizar las propuestas de enseñanza y condicionando la forma en que las personas encararan la enseñanza.

Para asegurar que la formación pedagógica sea efectiva y logre en el futuro docente un aprendizaje significativo sobre cómo centrar la enseñanza en el estudiante dejando de lado sus propias subjetividades es importante que hablemos sobre la evaluación en las prácticas de enseñanza, ésta evaluación debe estar caracterizada por “dar una retroalimentación permanente, aportar a sostener la motivación del/a estudiante y promover la reflexión permanente sobre la propia acción” (Davini, 2015:45). Siempre se debe impulsar al futuro docente a no limitar el aprendizaje de sus estudiantes a lo que considera que son capaces de aprender, a no centrar el proceso de enseñanza únicamente en lo que él considera importante y a establecer una relación de cooperación con sus estudiantes siempre recordando que son ellos quienes comparten con él el protagonismo de un proceso tan importante y complejo como lo es

el de enseñanza-aprendizaje, todo esto con el objetivo de proporcionar la suficiente motivación en los estudiantes para que también ellos logren comprometerse en el proceso como lo debe hacer el educador.

2.4. Programas de formación docente

Respecto de los programas de formación docente, algunos antecedentes se pueden localizar en España, dónde la postura es que el perfeccionamiento del profesorado provoca un incremento en la calidad de la enseñanza por lo que lo ideal es generar un continuo entre la formación de base de los docentes y los programas de perfeccionamiento docente. Sin embargo colocar toda la carga de la calidad educativa solo en la figura del docente resulta en un reduccionismo del proceso educativo mismo, por esto durante una reforma educativa que implicó un cambio de paradigma se trasladó el eje hacia el alumnado y hacer significativos para ellos los conocimientos que se imparten. Para lograr esto se requería de un nuevo modelo de docente, un docente autónomo, que fuera capaz de decidir sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar de esta manera los docentes funcionan como mediadores en las interacciones que se producen entre cada estudiante y los conocimientos.

En Argentina se implementan programas de actualización docente a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) cuyo fin es direccionar, planificar, desarrollar e impulsar políticas para el sistema superior de formación docente, en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. Una de sus responsabilidades es promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente e impulsar y desarrollar acciones de investigación y de cooperación técnica interinstitucional e internacional. Estas propuestas son gratuitas y se imparten de manera on line en su gran mayoría. No obstante sus propuestas son de actualización especialmente orientada al mundo docente de educación superior no universitaria.

Los profesionales que deseen completar su formación para adquirir competencias docentes necesariamente deben buscar alternativas en Universidades de Gestión privada que ofertan las Especialidades, Diplomados y Profesorados para Profesionales, estas ofertas formativas suelen ser costosas y demandan muchas horas de estudio no siempre compatible con el tiempo disponible para quienes se desempeñan como profesores en el ámbito universitario, ya que generalmente estos docentes ejercen en

paralelo sus profesiones técnicas además de la docencia.

Un docente que aspire a proporcionar a los estudiantes una enseñanza de calidad requiere de actualización profesional y pedagógica de manera permanente.

La enseñanza se considera de calidad cuando hace que el sistema se aproxime a los fines educativos establecidos y que se logre cumplir con los principios del modelo educativo, para que un docente pueda aportar realmente a conseguir una elevada calidad de enseñanza este debe cumplir con ciertos requisitos, los cuales deberán ser trabajados en los programas de especialización, estos son: conocer la propuesta curricular, tener un buen nivel de análisis social, tener una formación que le permita comprender y desarrollar los fundamentos del curriculum, estar actualizado en el área o disciplina que imparte y en la didáctica específica de esta disciplina y conocer los recursos educativos para transformar su saber científico en conocimientos imperdibles en una clase y lograr una evaluación fiable.

La reforma en España puso el foco en el alumnado para lograr una buena calidad en la educación, dentro de los programas de formación docente, se puso el foco en hacer una adecuación real de estos programas de formación a las necesidades reales de los/as docentes y completar estos con mayor profundización en cómo lograr el desarrollo curricular, ampliación de recursos educativos, y la innovación e investigación educativas.

En Colombia se postuló que los principales problemas en la formación docente son: la desconexión que existe entre la formación y la realidad laboral; la consideración de los programas de formación docente como meros instrumentos de difusión de información; la falta de continuidad en la formación de los docentes, y el bajo nivel de implicancia que tienen los mismo docentes en los programas de especialización. La especialización o formación permanente de los/as docentes debe ser vista en todas sus instancias como una herramienta para lograr la reorientación del rol docente.

Para lograr incentivar la formación permanente en su cuerpo de docentes se propusieron dos alternativas: *los microcentros* que tenían como objetivo acercar los programas de formación permanente a la mayor cantidad de docentes posibles y las *escuelas demostrativas* que pretendían incentivar la formación permanente en los docentes validando y demostrando la experiencia de los mismo docentes impartiendo clases, estas dos propuestas tuvieron logros importantes como: lograr que los docentes se apropiaron de la idea de capacitación y especialización por lo que ya no se perciben como simples aplicadores de programas sino que se involucraron de forma intensa en su rol de docentes y se crearon nuevos espacios de divulgación para que docentes compartieran sus experiencias pedagógicas.

Respecto de los programas de Formación Docente podemos definirlos desde la Perspectiva Tradicional como un espacio que pretende imponer una idea sobre los estilos de trabajo que debe utilizar el docente y que pretende dar pautas de comunicación e interacción que le indiquen al docente como debe razonar y actuar en las relaciones que establece con sus estudiantes. El modelo tradicional de programas de formación docente sigue una estructura que comienza por enseñar a los docentes a formular objetivos de enseñanza-aprendizaje, esto se convirtió en el eje de los modelos de formación docente y al día de hoy en algunos modelos es considerado el paso central para que las acciones dentro del programa de formación sean efectivas, el inconveniente se da cuando la formulación de objetivos de enseñanza se transforma en un acto meramente burocrático donde el/a docente elige un verbo de una lista predeterminada y acomoda algún contenido del programa a dicho verbo, por lo que la dificultad no está en aportar sobre la formulación de objetivos sino en que este aporte sea lo suficientemente profundizado en la razón detrás de la formulación de objetivos. El segundo paso implica ofrecer a los docentes un repertorio claro y conciso de posibles actividades a desarrollar en relación a los objetivos planteados, es aquí que se pone de relieve la importancia de las técnicas didácticas, ésta es una herramienta que ayuda a los docentes a diversificar sus herramientas. Y el último paso consiste en la evaluación de la efectividad del programa de formación.

Este modelo se basa en una concepción del docente como un aplicador de procedimientos y técnicas, un pasivo transmisor de normas y contenidos, no como un productor de valores. He aquí el fallo del modelo, es imprescindible que un programa de formación docente que pretenda ser exitoso ponga en la mesa de discusión la vital importancia del/a docente, sus experiencias, sus ideales y sus conocimientos. Un programa de formación docente no puede partir de la base en la que se considera a quien ejerce la docencia como un actor pasivo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Regresando a la historia de los modelos de programas de formación docente cuando se comprobó que el modelo tradicional, que tenía por eje central la formulación de objetivos de enseñanza aprendizaje, no lograba un aumento en la calidad de la enseñanza el acento se movió desde la formulación de objetivos a tener el contenido como eje central y estructurantes de los programas. Sin embargo esto tampoco implicó una mejora en la calidad de enseñanza. Entonces, ¿en qué fallaron estos modelos? Podría decirse que un programa de formación docente se debe construir desde lo que implica la práctica específica del hacer docente, debe centrarse no solo en lo que el/la docente es (sus conocimientos, experiencias, ideales), sino también, en lo que el/la

docente hace en su práctica habitual, las situaciones y relaciones que se establecen y se comprenden únicamente en el seno del espacio educativo (aula, centro de práctica, laboratorio, etc.). Plantear esta necesidad de enfocarse en el docente implica re conocer al docente dentro del aula y reconocer el aula como un espacio con una estructura que guarda en sí relaciones únicas y donde se logra la complicada tarea de transformar un “contenido científico” en un discurso académico, y por lo tanto admitir la idea de que esta transformación no se lleva a cabo únicamente por el docente, sino también, por los mismo estudiantes que son co-protagonistas del procesos de enseñanza aprendizaje.

Uno de los caminos que se plantea como solución al problema de la formación docente en la continuidad, se plantea que a mayor formación permanente de los docentes mayor calidad educativa, por lo que unos de los objetivos de los programas es lograr una continuidad entre la formación inicial del profesional y la formación permanente enfocada en la enseñanza.

Otro de los rasgos que caracteriza los programas de perfeccionamiento docente es el enfoque que se le da al saber pedagógico en el programa de perfeccionamiento, dentro del cual podemos encontrar racionalidades, representaciones y aficiones sobre el aprendizaje; sobre el sujeto que aprende; sobre lo que es aprender; lo que es enseñar y lo que significa evaluar. Estas representaciones van a ser las que sirvan de guía y den sentido a la práctica pedagógica del docente y provocan que en muchos casos este deje fuera los conocimientos que sus alumnos/as pueden tener y las elaboraciones que estos pueden llegar a producir sobre dichos conocimientos.

Cuando se descubre el valor primordial que tiene el saber pedagógico en la práctica docente se entiende que un programa de perfeccionamiento docente que pretenda lograr un verdadero aprendizaje significativo en los docentes tiene que partir de las representaciones y convicciones de esos docentes. Si el programa no se construye respetando y dando el valor que merecen estos saberes pedagógicos de los docentes la propuesta del programa será resistida, no lograra producir aprendizajes significativos, el programa perderá utilidad para el docente lo que llevará a que el mismo al cabo de un tiempo volverá a hacer en su práctica docente aquello con lo que estaba familiarizado y no habrá ningún cambio positivo. La primera premisa a tener en cuenta a la hora de construir un programa de perfeccionamiento docente es tener respeto por el sujeto de aprendizaje con el que se va a trabajar, en este caso, los docentes. ¿Cómo se espera que los docentes perciban a los estudiantes como sujetos capaces de un aprendizaje más profundo si en los programas de perfeccionamiento que están destinados a ellos no se los respeta como profesionales?.

CAPÍTULO 3 – Competencias para el ejercicio profesional de los médicos

Todo proceso formativo se encuentra enraizado en las futuras competencias que quien egrese del trayecto de formación vaya a requerir en el ejercicio profesional, en este trabajo final de licenciatura se identifican dos tipos de competencias articuladas entre sí que se considera necesario analizar para comprender el fenómeno de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la salud. Por un lado se analiza cuáles son las competencias que requiere el trabajo del profesional médico y por otro lado las que demanda el ejercicio docente orientado a la formación de los futuros médicos.

Existen diversos modelos de enseñanza, uno de estos es el denominado **Aprendizaje basado en competencias**, este modelo es utilizado en la enseñanza de las ciencias médicas. Cuando hablamos de competencias lo mencionamos “como un camino para lograr formación integral, con equidad y para toda la vida” (Hernández, Lara y Montalvo 2022:3). Específicamente hablando de la enseñanza de ciencias médicas se implementó el aprendizaje basado en situaciones problemas, que es uno de los instrumentos para llevar a cabo el aprendizaje basado en competencias, este es definido por Barrows H. (1986) como: “un método que usa problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. El modelo de aprendizaje ABP (Aprendizaje basado en problemas) se enmarca en el cambio curricular que sucede en la enseñanza de la medicina y que será mencionado más adelante. La principal ventaja de esta metodología radica en la posibilidad de trabajar con una situación hipotética para luego lograr la movilización del bagaje de recursos del/a estudiante para lograr resolver más de una situación. Específicamente en medicina brinda la oportunidad de presentar casos clínicos no resueltos que estimulen en el estudiante la búsqueda bibliográfica pertinente para resolverlos, situación que será parte de su experiencia laboral en el campo de la medicina. Aquí se aplica con claridad el principio que guía toda la práctica médica, ir de la complejidad y completitud de la situación médica urgente para llegar a la simplicidad de los principios básicos de las ciencias médicas. Todo el método de ABP en medicina se estructura en forma de espiral, complejizando los contenidos a medida que avanza el estudiante sin dejar de repasar de forma constante los conceptos previos.

La perspectiva de aprendizaje por competencias se centra en lograr en el estudiante una *construcción gradual* del conocimiento para desarrollar en él habilidades y destrezas que le permitan la resolución de situaciones problemas en distintos contextos y con distintas herramientas, implica poder movilizar sus recursos cognitivos

para ser autónomo en su aprendizaje, llevando así a un mejor desempeño en el campo laboral. Éste modelo supone una ventaja para la enseñanza de la medicina ya que implica que el alumno asuma un rol protagónico en su proceso de adquisición de conocimientos logrando así elaborar una solución propia para el problema que se le plantea.

Para establecer la importancia de este modelo para lograr una mejoría en la enseñanza de las ciencias médicas se debe comenzar por comprender sus bases, cuando hablamos de una competencia se puede definir según Kane M. (1992) como “el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional”, y si se traslada al plano específicamente educativo Miguel Hernán Vicco (2016:4) indica que una competencia implica un grado de flexibilidad y autonomía que permite transmitir un determinado saber aprendido en un determinado contexto a otras situaciones problemáticas.

La enseñanza de la medicina se basa en el modelo Flexner. Abraham Flexner realizó en 1910 un análisis en profundidad de la calidad educativa de las escuelas de medicina de EEUU y Canadá, publicando luego una serie de recomendaciones que fueron no solo seguidas por el Consejo de Educación de la Sociedad Médica Americana sino también en América Latina, éste sistema se centra en el rol del profesional médico como tratante de enfermedades relacionando estrechamente la calidad de la enseñanza según la calidad de los clínicos que esta produce. El modelo por el que abogo Flexner era el que permitió la evolución de la medicina empírica a la medicina moderna, es decir la medicina caracterizada por la práctica y la teoría, como señala Flexner (1910: 56) “la investigación y la práctica, son, pues, una en espíritu, método y objeto”. En Argentina este modelo prevaleció hasta 1950 donde se comienza con la idea del cambio pedagógico curricular, introduciendo dentro de la currícula de medicina las intervenciones propias de las ciencias sociales pretendiendo, como ya habíamos mencionado, lograr una articulación entre la educación médica y la estructura social.

La carrera de medicina por su impacto en la comunidad es de interés público y para su regulación es evaluada y acreditada por la CONEAU, organismo estatal descentralizado dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, creado con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la educación universitaria. En el año 1999 una resolución definió las condiciones para esta acreditación. Luego en el año 2007 la Coneau, a través de una nueva resolución: la N°1314/07, especificó las competencias que debe adquirir un estudiante a lo largo de la carrera de medicina y lo definió en torno a tres ejes: “Fundamentos científicos de la atención del paciente, Proceso salud-

enfermedad-atención en las distintas etapas del ciclo vital y Medicina, Hombre y Sociedad". A partir de la construcción curricular en base a estos 3 ejes se prevé la realización de laboratorios de habilidades e instrumentales donde los estudiantes podrán articular el conocimiento teórico con el desarrollo de habilidades, es decir asegurar el aprendizaje por competencias y lograr así un aprendizaje significativo. Hernán Vicco explica que en medicina se organiza el aprendizaje de competencias según año de cursado, durante los 2 primeros años poseen una impronta comunitaria centrándose en centros de atención primaria de la salud; y en los años restantes se orienta a nosocomios de segundo y tercer nivel. Ya hacia el final de la carrera, durante el quinto año de cursado, se centra en el área de clínica médica, aquí encontramos actividades de carácter práctico en efectores de salud de distintas disciplinas, talleres de especialidad y laboratorios de habilidades para poder integrar las distintas disciplinas a través de estudio de casos. Este es un modelo de aprendizaje por competencias, sin embargo la Facultad de medicina de la Universidad de Mendoza, trabaja con 3 años de formación básica, durante los 3 primeros años los estudiantes tienen un 60 % formación teórica y un 30% de prácticas en hospitales, laboratorios, esta fórmula se invierte en 4to y 5to año donde tienen una formación netamente práctica, con un 70% de práctica en los hospitales y un 30% en el aula es decir teóricos. Luego el 6to año es de formación 100% práctica y tienen una selección de materias pues su formación es de médicos generalistas, al terminar la carrera hacen una formación específica según sus preferencias. Flexner (1910:124) explica en su informe que la principal forma de mejorar la educación médica es justamente la práctica, la medicina es en sí misma una ciencia práctica por lo que su enseñanza no debe ser abstracta sino específicamente clínica siempre acompañada de una instrucción didáctica específica y bien guiada.

Luego del establecimiento de los primeros conceptos acerca del modelo de aprendizaje basado en competencias, se debe establecer el *cómo*, *cuándo* y *porqué* de la evaluación por competencias en el área clínica médica, esto es lo que se desarrollará

a continuación a través del análisis de este tipo de propuestas curriculares. El curriculum de medicina está estrechamente relacionado con la percepción que la comunidad tiene sobre esta profesión, la comunidad siempre tiene expectativas y preocupaciones sobre la formación del personal de salud, como expresa Flexner (1910:8) "Está claro que mientras un hombre vaya a ejercer la medicina, el público está igualmente preocupado por su correcta preparación para esa profesión" éste es un proyecto político, que tiene como objetivo último la consecución de fines de carácter social y por tanto requiere decisiones sobre qué se considera valioso y necesario para nuestra sociedad, es

específicamente sobre esta dimensión social del currículum que el Dr. Juan C. García se pronunció en la década del 70, a través del análisis estructural y pedagógico sobre instituciones de enseñanza médica, señalando que “existe una marcada falta de articulación entre la educación médica y la estructura social”. Juan García nos explicaba en su investigación que la construcción del currículum de medicina debía estar necesariamente relacionada con las ciencias sociales, expresó que “Esta práctica teórica, en la que pueden colaborar las ciencias sociales, traería a la enseñanza un enfoque crítico, que permitiría una renovación del conocimiento que hoy día constituye la base sólida aparente de la práctica médica”, en la práctica la medicina estaba sujeta al modelo económico dominante del país dando así la espalda al contexto social y cultural en el que su práctica está inmersa, ignorando el hecho de que “la educación médica funciona de centro para las relaciones que se desarrollan entre estructura social, económica, política y como se lleva a cabo la práctica médica en cada país” (Juan C. García).

Es a partir de esta idea que comienza el camino de cambio de perspectiva, empezando por resaltar la nueva necesidad de pasar de un modelo de estudiante pasivo a uno activo que se comprometa con su proceso de aprendizaje en la misma medida que lo hace con la perspectiva social que rodea a la profesión de medicina. Lograr con éxito éste cambio de paradigma y la implementación de nuevas metodologías de enseñanza no es un proceso fácil y hasta el día de hoy se continúa abogando por una construcción curricular que logre un aprendizaje significativo en todos los estudiantes de ciencias médicas. Siguiendo a González B (2008) se puede identificar 3 grandes desafíos que implica este cambio de perspectiva específicamente para la enseñanza de la medicina, relacionados a: la forma de incorporar tempranamente en el currículum de medicina estrategias para adquirir estas competencias, la necesidad de una formación específicamente pedagógica en los docentes y la determinación de las herramientas adecuadas para la evaluación de las competencias.

CAPÍTULO 4 – Competencias para el ejercicio docente en las carreras médicas

4.1. Competencias docentes/cambio de paradigma de estudio

Como señala Oscar Vera Carrasco (2017:7) en su trabajo “Los nuevos roles del profesor de Medicina” el nuevo rol del docente de medicina implica que éste no sólo posea competencias científicas y metodológicas referidas a las ciencias médicas sino que además se debe buscar la presencia de competencias específicas de la labor docente. Esto implica un cambio de paradigma, respecto de los parámetros tradicionales de enseñanza. Los nuevos roles de un docente de ciencias médicas no surgen solos, sino que acompañan el cambio de paradigma que sufrió la educación en medicina alrededor de la década del 70, cuando se comienza abandonar el Modelo Tradicional por el Modelo basado en el desarrollo de competencias en los estudiantes, cambiando así el foco de la educación a una centrada en el aprendizaje del estudiante. Con este cambio de paradigma Oscar Vera Carrasco (2017:8) explica que se busca lograr 8 objetivos principales: Guiar al estudiante en la identificación y solución de los problemas de salud; evaluar su avance y el logro de las competencias del Plan de Estudios de la carrera de Médico Cirujano; motivarlo para el logro de las competencias profesionales; propiciar el desarrollo del juicio crítico ante los problemas de salud; estimular su interés por el conocimiento biomédico, clínico, socio-médico, la investigación y la docencia; facilitar que logre el aprendizaje autorregulado; propiciar que adquiera y mantenga una actitud ética, reflexiva y humanística durante su formación y su práctica profesional y Desarrollar su actividad docente, de acuerdo a estándares establecidos y en función de las tendencias pedagógicas actuales.

Lograr estos objetivos implica que el docente de medicina posea capacidades investigativas para impulsar avances en materia curricular, psicopedagógicas y comunicativas para lograr el mejor desarrollo de la clase posible a través de una comunicación positiva, académico-administrativas para contribuir con la institución educativa en la que enseña y humanísticas para poder transmitir al estudiante una perspectiva y un modelo profesional que ejerza la medicina centrada en el paciente y su calidad de vida. Éstas características preparan el camino para lograr capacitar al estudiante para promover la salud, prevenir enfermedades y resolver problemas de salud de la población oportunamente, que es el objetivo último a perseguir en la educación médica. Lograr un aprendizaje significativo implica que el docente alcance una transformación profunda en la que pase de ser un profesional de la medicina a ser

un facilitador del aprendizaje, logrando crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se comprometan con su proceso de aprendizaje, puedan participar abiertamente en todas las instancias del curso, se vean motivados por una enseñanza que utilice diversidad de recursos para resultar motivadora, y donde se establezca el mutuo acuerdo de dar una devolución al docente para lograr la retroalimentación en este. “Entre las competencias docentes que espera el estudiante de su profesor además de la comunicación, la didáctica e interacción con el grupo, se encuentra el dominio de saberes disciplinares” (Hernández, Lara y Montalvo, 2022: 4), como nos explican éstos autores no basta solo con conocimiento específico de la medicina, los profesores necesariamente deben poder establecer un proceso de enseñanza que logre en sus estudiantes un aprendizaje significativo, esto implica generar las condiciones necesarias en el aula y tareas oportunas y ajustadas al grupo de estudiantes.

4.2. Enseñanza en las Ciencias Médicas

En la enseñanza de las ciencias médicas, la importancia del examen, como herramienta de evaluación que permite conocer y juzgar lo que un alumno sabe, todavía continúa vigente, sin embargo el desempeño profesional en medicina implica un conjunto de tareas que complejizan su evaluación, según indica la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina (AFACIMERA) en su documento *“Evaluación Educativa es la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes. Evaluación de la enseñanza”*, el ejercicio de la medicina conlleva poseer competencias para la ejecución precisa de determinados procedimientos y un entrenamiento adecuado para actuar respetando ciertos principios y valores que se encuadran dentro de lo que se denomina ética profesional. Esto que se llama ética profesional toma relevancia crucial cuando tenemos en cuenta que se habla de una profesión donde los principios y procedimientos deben ser llevados a cabo con un determinado enfoque para salvaguardar la integridad de otro ser humano, y donde la moral obliga a tener el foco en la humanidad del paciente por sobre cualquier otra perspectiva, lo que es esencial cuando se está pretendiendo apuntar siempre a la mejoría de la calidad de vida del paciente. (Castro y Galli - AFACIMERA, 2002: 10-20)

Por esta complejidad es que cuando se habla de la evaluación de habilidades de los estudiantes apuntamos al logro de la competencia profesional en su conjunto, ésta engloba la capacidad que tiene un estudiante egresado de aplicar conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante el cursado de la carrera, sumando la capacidad de juicio, para encontrar solución a los problemas específicos que se le presentarán en su campo profesional.

Si se habla específicamente de la evaluación de competencias una buena herramienta de conceptualización sobre cómo realizarla, la presenta Miller en su *pirámide de evaluación* donde establece en un primer nivel el “saber” ubicando pruebas sobre saberes descontextualizados, luego en el segundo nivel el “saber cómo” se corresponde con pruebas escritas sobre casos concretos, el tercer nivel llamado “mostrar” implica pruebas basadas en simulaciones, llegando así al último nivel y culminando la evaluación de competencias con instrumentos que permiten evaluar la interacción del estudiante con la situación real. Se hace necesario observar para evaluar con todos los elementos disponibles y sistematizar los resultados de manera adecuada. La sistematización de estas observaciones permite identificar causas de un rendimiento insatisfactorio teniendo en cuenta no solo la variable del desempeño del estudiante sino también el desempeño de los docentes, lo que se vuelve de vital importancia cuando se tiene en cuenta el aumento progresivo de los índices de desgranamiento escolar que ocurre en este momento en la educación en nuestro país.

Pero si se apunta a una evaluación integral que pueda determinar la competencia clínica y profesional ¿Basta con un examen?, ¿Puede un examen evaluar competencias más profundas referidas específicamente a la práctica del rol profesional médico? Cuando se revisa la enorme cantidad de competencias que son necesarias para que un estudiante de medicina apunte al correcto desempeño profesional se encuentra con la realidad de que a veces muchos de estos conocimientos no se explicitan como objetivos de aprendizaje y por lo tanto no son enseñados de forma planificada ni evaluados con los instrumentos que les competen.

El docente deberá evaluar lo que propone que el estudiante consiga como resultado del aprendizaje, el instrumento de evaluación debe ser pertinente a la conducta que se está pretendiendo evaluar, la AFACIMERA nos explica que la construcción de estos debe ser lo suficientemente rigurosa para descartar la subjetividad del docente y lograr especificar aquellas conductas que servirán como indicador de un buen desempeño.

Hablando de la ciencias médicas se sabe que en los servicios de salud la práctica médica está compuesta de procedimientos que están guiados por una norma rigurosamente especificada, por lo que lo más natural sería que estas mismas normas se conviertan en las guías de observación para realizar la evaluación del desempeño de los/as estudiantes, la creación de la guía de observación deja de ser un problema y de esta manera pasamos a hablar del registro de lo observado en la guía.

Uno de los recursos que menciona la AFACIMERA para poder sistematizar lo que se observa en una guía de evaluación es el Registro anecdótico que permite registrar dentro de un periodo de tiempo predeterminado aquellos hechos, tanto positivos como negativos, observados en la actividad del estudiante, los que se consideran de mayor relevancia y que sugerencias se impartieron durante estas actividades del estudiante, permitiendo así registrar la evolución del/la estudiante como sujeto de aprendizaje, nos permite responder a la pregunta de si ¿El estudiante logra incorporar las sugerencias del docente a su actuar o recae en errores de similar índole en sus actuaciones posteriores a la sugerencia?. Sin embargo el registro anecdótico no tiene como única finalidad definir el éxito o fracaso del estudiante en seguir los procedimientos establecidos para los servicios de salud, sino que al hablar de una herramienta de evaluación educativa también puede cumplir un rol fundamental en relación al registro de aquellos aspectos enmarcados en la definición operacional de las actitudes que se establezca dentro de la cátedra. Deben registrarse y observarse con la mayor rigurosidad posible tanto la definición operacional de las actitudes como las habilidades médicas para lograr una evaluación completa de calidad óptima.

Todo esto requiere del desarrollo por parte de los/as docentes de una observación sistemática, ello posibilitará la implementación de una evaluación del desempeño que logran los/as estudiantes, la misma se implementa a través de un riguroso y bien definido proceso de observación no solo de la ejecución de un procedimiento sino también de su resultado, la AFACIMERA recomienda el uso de las escalas de evaluación ya que explican que "La información que proporcionan las escalas de evaluación es superior a la incluida en una lista de cotejo" y tiene como ventaja que posibilitan el desarrollo de un feedback ordenado, esta es una parte esencial de cualquier proceso de aprendizaje, el mismo permite entregarle al estudiante una oportunidad real de mejorar su desempeño. Jack Ende explica que "En educación médica, la retroalimentación se refiere a la información que describe el desempeño de los alumnos o el personal en una actividad destinada a guiar la realización futura de esa u otra tarea relacionada. Aunque es un paso clave en la adquisición de destrezas clínicas, a menudo se omite o no se efectúa en forma correcta", el feedback promueve en los estudiantes la reflexión sobre sus fortalezas y debilidades ayudándolos a lograr conductas de autoevaluación y cambios verdaderos en su proceso de aprendizaje. El proceso de retroalimentación es a partir del cual se va co-construyendo los aprendizajes fortaleciendo la incorporación de nuevos conocimientos, se fortalecen los estudiantes y se reafirman en su rol los docentes.

4.3. Evaluación de la enseñanza de ciencias médicas

Una vez establecida la importancia de la reflexión activa sobre la complejidad de la evaluación de competencias de los estudiantes de las carreras de salud se debe enfocarnos en otro aspecto de suma relevancia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de estas carreras.

Aquí se presentará lo que implica la Evaluación de la Enseñanza, la misma está regulada en nuestro país por la Ley Nacional de Educación Superior que expresa en su Decreto 268/95, artículo 44: “Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento.”

La AFACIMERA explica que con ésta evaluación se comprueba si se alcanzan los objetivos del programa educativo de la carrera, su mecanismo de funcionamiento, sus dificultades, resultados y qué elementos se ven involucrados en el éxito del programa. Se realiza el análisis de los resultados de la evaluación del programa educativo desde 2 aristas: el efecto y el impacto, siguiendo la idea que plantea F. M. Katz sobre que “El propósito de todo programa de capacitación es, en última instancia, prestar servicio a la comunidad que sostiene el programa”.

.El efecto de un programa educacional según AFACIMERA es “cualquier modificación del comportamiento del estudiante que puede ser atribuida a la experiencia de aprendizaje experimentada” y *el impacto* se refiere a “consecuencias de mayor generalidad que son más prolongadas en el tiempo”, éstas dos aristas mencionadas son de vital importancia para la presente investigación debido a que dentro del efecto de un programa educacional pero con una perspectiva de mayor plazo se encuentra la evaluación a la carrera de ciencias médicas en el caso de nuestro país es llevada a cabo por la CONEAU, en esta evaluación la forma de analizar el éxito o fracaso del programa de la carrera será dado por índices de rendimiento de los estudiantes, como la cantidad de alumnos que ingresan en un momento determinado a la carrera y la cantidad de egresados de esa cohorte que se logra, los estudios de seguimiento que se realicen a egresados para determinar la cantidad que logra el ingreso a las residencias, la inserción laboral de los estudiantes dentro del campo de la medicina y el grado de satisfacción de sus empleadores. La proporción entre ingresantes y egresados de una cohorte es uno de los indicadores que se presentarán dentro del estudio cualitativo de esta investigación para comprobar las consecuencias que la falta de formación pedagógica por parte de los profesores de medicina puede provocar en el éxito o fracaso académico de los estudiantes de la carrera de medicina.

Como expresa Rebeca Anijovich (2018) respecto de la escuela cómo una organización de aprendizaje continuo, la formación docente como servicio ocupa un lugar central (Anijovich, 2018: 110). En este caso lo aplicamos a las instituciones de formación superior.

Así mismo expresa "...Aprender a ser un docente reflexivo implica no solamente, adquirir los aspectos técnicos que conducen a la experticia, sino también la habilidad para involucrarse en relaciones profesionales dinámicas, establecer conexiones significativas entre la teoría y la para práctica, que se constituyan en la razón de la acción, y analizar las prácticas cotidianas...". (Anijovich, 2018: 110).

Anijovich hace referencia a Litwin (2.008:202-203) quien sostiene que los procesos formativos requieren tiempo de práctica, análisis y reflexión, y a su vez lo ve como probable que dichos procesos reflexivos impacten en las prácticas como fuente de interrogantes a partir de los cuales los docentes entran los problemas prácticos de la enseñanza; como fuente de transformación de los actores de la escuela, investigar en el aula es lo que permite reflexión más profunda sobre las actividades educativas, las consecuencias e implicancias de las mismas. También impulsa el observar, registrar, analizar y elaborar datos que se obtienen a partir de la actividad docente logrando procesos más significativos en la vida del aula, convirtiéndose así el docente en un agente activo-crítico y en un profesional autónomo guiándose por una práctica autorregulada por el proceso de investigación que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Indudablemente un docente que logre una práctica pedagógica de este modo lo hará extensivo a su vínculo formativo con los estudiantes. (Anijovich, 2018: 110-110).

El ámbito universitario es un espacio de por sí ideal para generar formación continua y colaborativa proporcionar a los profesores que allí se desempeñan motivación para llevar adelante su propia formación es un mandato del espacio educativo superior. Los docentes deben percibirse a sí mismo como sujetos de aprendizaje que están en constante formación, lo que genera no solo empatía para con el estudiante sino también un motivante intrínseco para su práctica, sobre esto Flexner (1910:56) expresa "No se puede impartir una disciplina exigente excepto en una atmósfera entusiasta por parte de hombres que están ellos mismos en formación".

Anijovich expresa que "...Cuando los docentes se reúnen, estudian, buscan materiales teóricos, conversan y arman borradores para poner a prueba experiencias innovadoras, se convierten en protagonistas del diseño de sus propios trayectos de formación y desarrollo profesional. Cuando la Escuela se transforma en un ámbito de

documentación y desarrollo pedagógico, genera espacios promotores de indagaciones, reflexiones y acciones relacionadas con la construcción del currículum”. (Anijovich, 2018: 114).

Es indudable que la Universidad de Mendoza realiza esfuerzos de manera constante acerca de dotar a su plantel docente de propuestas formativas, estos trayectos formativos en la mayoría de las oportunidades los profesores lo toman como un desafío personal para aumentar su bagaje de conocimiento, una herramienta necesaria es poder construir propuestas que no solo impacten en el currículum vitae personal, sino que además modifiquen prácticas docentes para hacerlas más colaborativas en los propios equipo de cátedra y en lo inter cátedras, ya que como expresa Anijovich haciendo alusión a Litwin quien “destaca el valor de compartir el proceso de aprendizaje personal con otros docentes para un mejor trabajo reflexivo: Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorece el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar...” (Litwin, 2008:191, en Anijovich, 2018: 114).

4.4. Selección de los profesores de medicina

Una vez que se han sentado las bases para construir y evaluar un buen programa educacional para las ciencias médicas se debe hablar de cómo seleccionar de forma adecuada a aquellos que deberán llevarlo a cabo, los profesores de ciencias médicas. En América Latina se ha experimentado desde hace años un fenómeno de conflictividad entre grupos de docentes por un lado algunos grupos de docentes que han aumentado sus inclusiones en grupo que se embanderan con las causas y grupos sociales, mientras que otros tal vez por la falta de reconocimiento y motivación o sobrecarga laboral o causas personales expresan cierta falta de compromiso con la tarea. Revisar seriamente el sistema motivacional y el de recompensas que las universidades emplean para mantener la adhesión de sus docentes es una tarea necesaria si se pretende contar con profesores que estén dispuestos a entregar todo eso que el imaginario social considera que un docente debe proporcionar a la causa formativa de las nuevas generaciones. Los profesionales de la salud perciben mayor reconocimiento cuando realizan aportaciones a la asistencia médica, no sucede así cuando sus aportaciones son a la enseñanza de las ciencias médicas, por lo que hay una importante falta de uno de los elementos principales que deben acompañar todo proceso de aprendizaje: la motivación.

Sin embargo ya quedó establecida la importancia de la investigación y estructuración de la enseñanza de las ciencias médicas, por esto se habla también de

la importancia de la estructuración rigurosa de la selección de aquellos profesionales de la salud que se transformarán en educadores, es importante evaluar a quienes se proponen ser educadores de la salud ya que nos permite seleccionar buenos profesores que se sientan motivados hacia la acción de enseñar, se debe promover el mejoramiento de la enseñanza y brindar reconocimiento a los méritos de aquellos profesores que destacan en su labor educativa, generando de esta manera motivantes para generar cambios positivos y significativos en la enseñanza de la medicina.

Esta rama del campo de la medicina ha sido ya vastamente estudiada y se ha logrado con el tiempo identificar problemas específicos de la enseñanza de la medicina que deben ser tratados para lograr avances en esta materia, por lo menos desde hace 10 años que se establece como asunto de vital importancia para el mejoramiento de la enseñanza en Medicina a los profesores de Medicina, podemos mencionar por ejemplo el Proyecto Educación Médica en las Américas (EMA) donde se señala: "Desde el punto de vista cualitativo, los docentes deben satisfacer calidades óptimas en dos aspectos: el científico y el de la pedagogía médica., siendo el primero habitualmente satisfecho y el segundo generalmente deficiente en las facultades de medicina" (Federación Panamericana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Medicina. Educación Médica en las Américas. 1990). Acompañando esto, la Federación Mundial de Educación Médica en la Declaración de Edimburgo de 1988, establece en el artículo 5: "entrenar docentes como educadores y no sólo como expertos en contenido y recompensar la excelencia educacional tanto como la excelencia en investigación biomédica o en práctica clínica".

Otro autor que señala la urgencia del asunto es George Miller que explica: "Ha llegado el momento de señalar una y otra vez el carácter profesional de la enseñanza, que requiere la participación de profesionales con una visión clara de la ciencia de la educación y de sus repercusiones en la enseñanza de la medicina". La enseñanza de la medicina debe tener la seriedad y preparación que le corresponde a cualquier enseñanza y sobre todo si se habla de una enseñanza que les corresponderá a estudiantes que tendrán en sus manos la vida de otros seres humanos. La selección rigurosa de los profesores de medicina procurando capacidades pedagógicas en los seleccionados y la promoción de mayores reconocimientos para aquellos docentes que se comprometen con la enseñanza de las ciencias médicas es la base para lograr el éxito de un programa educacional sobre medicina.

En Argentina, en 1999, el Ministerio de Cultura y Educación en la Resolución N° 535, entre los Estándares para la Acreditación de las Carreras de Medicina, incluye: "Se

deberían proveer incentivos especiales para promover esas actualizaciones en educación médica y tomar particularmente en cuenta la capacitación docente en los sistemas de promoción". Esto no solo recuerda la importancia de los incentivos para la formación docente y la necesidad de un sistema de gratificaciones, sino que además acentúa la necesidad de profesionalizar la docencia, cualquier profesor de cualquier carrera debe necesariamente adquirir habilidades pedagógicas específicas para lograr el éxito académico, no basta solo con ser un experto en medicina ni con haber realizado 30 cursos de especialización en medicina o haber escrito 7 libros sobre epidemiología. Todo aquel que aspire a enseñar a nuestros futuros profesionales de la medicina debe tomar la pedagogía con la seriedad que esta requiere.

Los docentes son el recurso principal para la transformación de la enseñanza ya sea en medicina como en otras áreas, por esto se debe impulsar una revisión exhaustiva en la selección, incorporación y promoción del personal docente de las facultades de medicina. Se menciona como herramienta de utilidad para la selección y evaluación de los docentes el formato de portafolio, donde se recopilan informes, datos y materiales, que demuestran aspiraciones, proyectos y realizaciones del docente, aquí se debe adjuntar evidencia empírica que corrobora estas realizaciones.

Para frenar el deterioro que se ve en la educación médica se deben implementar incentivos para la buena docencia y sanciones para la mala. Pero entonces ¿que determina una buena o mala enseñanza?, ¿qué se debe evaluar a la hora de incorporar un docente?. Según la AFACIMERA son 3 puntos: Obligaciones y derechos de los profesores, Funciones del docente y el Perfil de competencia docente que se refiere a su experiencia y formación docente; estos puntos nos permiten determinar a grande rasgos si el docente va a lograr cumplir con las exigencias de su rol, según la AMEE (Asociación Europea de Educación Médica) "se espera: que el docente ofrezca un modelo de identificación, planificar la enseñanza, producir recursos pedagógicos, orientar la búsqueda de información de sus estudiantes, planificar y brindar un adecuado feedback y lograr una correcta y completa evaluación de los contenidos impartidos". Respecto a esto Martínez-González A. et al. (2008:157-167) nos señala las 8 funciones básicas del docente de medicina en relación con el cuerpo de estudiantes de esta carrera:

“1. Guiar al estudiante en la identificación y solución de los problemas de salud de mayor prevalencia y trascendencia en el país.

2. Evaluar el avance y el logro de las competencias del Plan de Estudios de la carrera de Médico Cirujano.

3. Motivar para el logro de las competencias profesionales.
4. Propiciar que desarrolle el juicio crítico con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes, propios y ajenos, ante los problemas de salud.
5. Estimular el interés por el conocimiento biomédico, clínico, socio-médico, la investigación y la docencia.
6. Facilitar que logre el aprendizaje autorregulado.
7. Propiciar que adquiera y mantenga una actitud ética, reflexiva y humanística durante su formación y su práctica profesional.
8. Desarrollar de manera permanente su actividad docente, de acuerdo a estándares establecidos y en función de las tendencias pedagógicas actuales”

Para poder evaluar al docente existen diversas herramientas, según Harden RM, Crosby J. lo que se debe buscar en el perfil es alguien que tenga actualización científica en la materia, que tenga un desarrollo profesional en la enseñanza, con ejercicio en la docencia y que haya asumido responsabilidades de gestión en institución educativas.

CAPÍTULO 5 - Proceso de enseñanza Aprendizaje

5.1. El proceso de Enseñanza Aprendizaje

El proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel superior difiere sustancialmente en Argentina, del resto de los niveles educativos, donde dado que los niveles inicial, primario y secundarios son según la Ley nacional de Educación son de carácter OBLIGATORIO, algo que no se da en el nivel superior, donde dado que los estudiantes son personas adultas está la voluntad de decisión como regla. Ello hace que los esfuerzos colocados por los estados en la retención de estudiantes no sea una variable condicionante como sí lo es en los otros niveles.

Así pues el proceso de enseñanza aprendizaje de nivel superior demanda elementos diferenciales a los de los otros niveles. En el aprendizaje universitario es determinante que el/la estudiante adquiera habilidades y competencias para el ejercicio profesional de la carrera que escogiera, pero como en cualquier proceso de aprendizaje se construye un conocimiento “destinado a desarrollar la capacidad de: comprender; pasar de un horizonte de comprensión a otro; localizar, procesar y utilizar información; analizar, sintetizar, relacionar; buscar causas y prever consecuencias; pensar en totalidad; captar las interdeterminaciones entre los fenómenos; expresarse; comunicarse; relacionarse y de trabajar con los demás; criticar; apropiarse de la propia historia y la cultura; imaginar, inventar; sentir; enfrentar y resolver problemas; evaluar situaciones; tomar decisiones”. (Prieto Castillo, 2007: 5-6)

Las habilidades pedagógicas de los profesores son vitales en términos del análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, su rol en la mediación entre los contenidos y el aprendizaje pueden hacer la diferencia entre el éxito o el fracaso académico. Esta mediación consiste en acompañar y promover el aprendizaje para generar Trayectorias Educativas Asertivas.

5.2. Trayectorias Educativas Asertivas

Si bien es poco común utilizar la definición de trayectorias educativas o académicas asertivas, se entiende por estas, aquellas que alcanzan el logro de continuidad adecuada a los tiempos previstos para la carrera y las que alcanzan la graduación en los tiempos sugeridos institucionalmente.

De ninguna manera la trayectoria debe ser vista como un camino recto, sino más bien alejado de lo lineal y más cercano a un camino de montaña con cornisas e interrupciones de todo tipo de accidentes geográficos. “Así, rechazando toda explicación

unilineal basada en un punto o acontecimiento originario, el concepto de trayectoria permite el análisis de procesos complejos, recuperando la dinámica propia de la vida social a través de la descripción de momentos de bifurcaciones en la vida de los sujetos y considerando las temporalidades sociales externas que los enmarcan. Por tanto, el análisis de las trayectorias no pretende poner el énfasis ni en el condicionamiento social ni en el voluntarismo de los sujetos, sino que intenta lograr una compleja articulación entre ambos niveles". (Frassa y Muñiz Terra, 2004) en (Toscano, Brisciolli, Morrone, 2015: 4)

En el desarrollo de las trayectorias educativas intervienen factores individuales de cada estudiante (condiciones personales, familiares, laborales, capacidades y habilidades personales, etapa de la vida en que se encara la carrera, entre otras), factores del contexto (políticas educativas, reglamentaciones, apoyo a la educación superior, accesibilidad a centros de estudio, entre otros) y factores institucionales (políticas internas del Centro educativo, reglamentaciones acerca del cursado, evaluaciones, promocionalidad, egreso, impulso a la actualización y formación docente, el currículum, la gradualidad, condiciones materiales y emocionales que propicia o hace efectiva la institución, entre otras), a su vez dentro de la dimensión institucional entra un subgrupo diferencial que lo constituye la docencia que se desempeña allí y que acumulan una serie de factores tales como la propia formación docente y profesional de quienes se desempeñan como profesores/as, las estrategias pedagógicas que implementan o la ausencia o diversidad de estas, la adaptabilidad a las necesidades de los/as estudiantes entre otros. Es así que para que una trayectoria educativa termine siendo positiva en términos de terminalidad y logro del título las variables intervinientes hacen que no sea una tarea unidireccional y mucho menos sencilla de resolver.

A todo esto que está presente siempre en las trayectorias educativas, la franja anual que se investiga en el presente trabajo final de licenciatura tuvo otro elemento que no tenía antecedentes en nuestro país y el mundo, que es que se agregó la educación virtual llevada a cabo en los años 2020, 2021 y parte del 2022 producto de la Pandemia mundial de COVID 19, esto incorporó nuevas necesidades y requerimientos de habilidades tanto pedagógicas de los/as profesores/as como en los estudiantes.

Así pues estos factores pueden transformarse en condicionantes o no de las trayectorias académicas asertivas de acuerdo a las estrategias que el/la estudiante, la institución y los/as docentes instrumenten para hacerles frente. "Por tanto, el intento es poner en interacción los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias Individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que les cabe a los estudiantes en la

producción de las propias trayectorias escolares” (Kaplan y Fainsod, 2001: 26). “Como puede vislumbrarse, estudiar las trayectorias escolares obliga a centrar la mirada específicamente en el lugar que adquiere la institución/escuela en esta producción”. (Toscano, Brisccioli, Morrone, 2015: 4)

La trayectoria académica aquí es vista como el recorrido que los/as estudiantes desarrollan en las instituciones educativas a lo largo del tiempo a lo largo de la carrera universitaria y en interdependencia de sus vida cotidiana y con las diferentes esferas que pueden incidir en dicho camino.

Es importante en términos de apoyo a las trayectorias académicas analizar el Encuadre Nacional para el Desarrollo del “Dispositivo de Fortalecimiento para los Institutos de Educación Superior” del Área de Formador de Formadores del Instituto Nacional de Formación docente del Ministerio de Educación y deportes de la Nación, dado que el mismo propone acciones de Fortalecimiento del Nivel superior y coloca un énfasis importante en el acompañamiento a los/as estudiantes y sus trayectorias académicas. Establece que se tiene que dar un trabajo articulado que aporte al mejoramiento de la enseñanza y de las experiencias de aprendizaje a través de acciones de acompañamiento institucional. Plantea el acceso, permanencia y graduación, colocando mayor énfasis en los ingresantes a lo largo del primer año.

Propone una renovación de la enseñanza a través de la implementación de propuestas que acompañen el desarrollo curricular a nivel institucional y a nivel áulico en acuerdo con los marcos referenciales de las capacidades profesionales docentes previstas para el Nivel Superior (Resolución CFE N° 24/07), poniendo la centralidad especialmente en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y en las de práctica profesional. Si bien este documento pone el foco en la formación docente, sus parámetros se aplican a los/as estudiantes que reciben el impacto de la formación docente a través de la implementación de prácticas pedagógicas de sus profesores/as.

Fortalecer el primer año es fundamental para sentar las bases de una trayectoria educativa lo más asertiva posible, como se ha analizado en los antecedentes de esta investigación, la Universidad de Mendoza y especialmente la Carrera Médica poseen un diagnóstico de las condiciones con que los/as estudiantes ingresan y ello posibilita proponer estrategias pedagógicas que faciliten el inicio de la trayectoria aportando a través de los/as docentes al crecimiento en las capacidades.

Así mismo cada etapa de la trayectoria presenta necesidades especiales en los/as estudiantes de allí que identificar los posibles escollos que estos/as deben sortear nos acerca de alguna manera a la oportunidad de co-construir una trayectoria asertiva que

impacte en mayores números de egresados y menores cifras de retraso y abandono.

5.3. Éxito y Fracaso Académico

Siguiendo el análisis que se viene desarrollando sobre las trayectorias educativas asertivas, se suponen y mencionan a lo largo de la investigación determinaciones de éxito y fracaso académico, de ahí que es necesario desglosar algunos aspectos y conceptos que posibilitan evaluarlo y comprenderlo, entre ellos podemos identificar el desgranamiento escolar, abandono, deserción, repitencia, retención, entre otros.

Desgranamiento escolar:

Para hablar de éste concepto se debe primero aclarar lo que significa “Rendimiento Interno” esta clasificación es definida por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y se encuentra asociado a 4 factores: la proporción de alumnos admitidos que concluyen el ciclo; la magnitud de deserción; que grupos son más afectados por esta y la proporción de alumnos que logran alcanzar el siguiente nivel en un establecimiento de enseñanza. Este concepto engloba un fenómeno negativo en el que durante los últimos años se ha visto una tendencia al aumento, la presencia de una reducción de la cantidad de alumnos/as de cada cohorte a medida que avanzamos año a año es producida por 2 fenómenos que se interpretan como producto de la ineficiencia del sistema educacional, estos son: la repitencia y el abandono, la reiteración en el fenómeno de repitencia lleva al abandono y ambos por igual marcan un síntoma de atraso en la educación del sector poblacional que lo está sufriendo.

Algunos conceptos básicos que se relacionan estrechamente con el fenómeno de desgranamiento en la educación son: el analfabetismo, relacionado estrechamente con la capacidad de leer y escribir en adultos, y en un nivel más profundo de comprender el mensaje de una lectura, esta diferenciación es definida por la UNESCO como “analfabeto absoluto al adulto mayor de 15 años que nunca tuvo la posibilidad de acceder a la escuela y que por lo tanto no sabe leer ni escribir y analfabeto de orden funcional, a aquellos adultos que dominando ciertas técnicas de lectura no llegan a comprender el mensaje escrito”. El analfabetismo absoluto es un dato de identificación, en el nivel superior no encontramos este tipo de analfabetismo. Sin embargo es interesante como se ha extendido entre los docentes la idea de que los estudiantes llegan a la universidad sin poder dar curso a la lectura comprensiva y ello es colocado como un foco de preocupación absoluta, dado que un estudiante que no logra comprender y debido a ello difícilmente podrán avanzar adecuadamente en su trayectoria educativa.

Esto genera una preocupación creciente dado el impacto que tiene en los procesos de interrupciones y reingresos de un número importante de estudiantes y lo que es más también impacta en las tasas de egreso. La insatisfactoria tasa de egreso que en general tiene la formación superior provoca una ineficacia interna es decir al institución tiene dificultad para adquirir capacidad en términos de que cada grupo de estudiantes ingresantes minimizando recursos, logren culminar sus trayectorias educativas en el menor tiempo posible y con la utilización de la menor cantidad de recursos y desgaste docente posible.

La retención representa el porcentaje de alumnos/as de una carrera escolar que logra finalizar la misma según las normas establecidas y consigue aprobar un año de carrera por cada año del calendario, es la matrícula del alumnado que permanece de toda la cohorte y representa el objetivo final al que se debería apuntar ya que implica una relación inversa al desgranamiento.

Teniendo estos conceptos en cuenta es importante aclarar sobre qué definición de desgranamiento se trabaja esta será la presentada por el Departamento de Análisis de Información de la Dirección General de Cultura y Educación en su presentación “Desgranamiento en educación. Datos básicos para el análisis de la retención”, que es la “pérdida de la matrícula que percibimos sobre el transcurso de una cohorte determinada”, sin embargo éste es un concepto en revisión ya que dentro de ésta cifra

se encuentran todos aquellos alumnos que no concluyeron la carrera en los tiempos que estaban estipulados pero que no significan una deserción. Este planteo nos lleva a la necesidad de aclarar que construiremos el análisis de este fenómeno tomando el mismo como un paso previo a la deserción y por tanto como una oportunidad de prevenir que los alumnos abandonen el sistema educativo sin haber completado la escolaridad correspondiente o seleccionada.

Lograr el aumento de los indicadores de eficiencia interna es uno de los problemas más agudos del sistema educativo actual y es un problema con muchas aristas a considerar antes de poder plantear posibles soluciones, asegurar que los/as estudiantes concluyan o no un determinado ciclo de enseñanza no depende de una política en particular sino que está intrínsecamente relacionado a diversas acciones que pueden llevarse a cabo no sólo para erradicar el analfabetismo sino también para incentivar la retención en todo los niveles de enseñanza, estas acciones preventivas deben ser llevadas a cabo teniendo en cuenta la dinámica de la matrícula.

Es importante identificar a la comunicación como base del éxito académico, dado que la comunicación asertiva (continua y oportuna) establece una relación positiva entre docentes y estudiantes y éste es un pilar fundamental para un buen proceso de enseñanza, ello requiere de empatía y abre las puertas hacia una relación basada en el respeto mutuo entre docente y estudiante. Para construir ésta comunicación se debe priorizar que los mensajes de reorientación que se dan al estudiante sean personalizados, de ésta manera el estudiante puede percibir una preocupación por parte del docente por su proceso de aprendizaje, lograr una comunicación continua con el estudiante permite establecer un seguimiento continuo del aprendizaje y así lograr ayudar a los estudiantes a desarrollar un adecuado ritmo de trabajo, supervisar su progreso, analizar si están alcanzando el nivel adecuado y facilitarles estrategias, recursos y herramientas de mejora. Es por estas razones que lo más importante al comienzo de todo proceso de enseñanza es preparar una buena estructura de comunicación así lo indica el documento “Estrategias de acompañamiento a trayectorias estudiantiles” de la Coordinación General de Educación Superior de la Provincia de Mendoza, con una buena comunicación podemos conocer los conocimientos previos y elaborar estrategias para integrarlos con los nuevos conocimientos que pretendemos lograr, la retroalimentación y la comunicación continua son dos factores claves que inciden en el índice de retención de una institución educativa. Como explica la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) “Unas buenas estrategias de comunicación son básicas para llevar a cabo una acción docente eficaz y motivadora, siendo el objetivo final promover y potenciar el vínculo con el estudiante”.

Parte II. Fase Empírica

II. FASE EMPIRICA - METODOLOGÍA

II.1. Diseño de investigación

Como ya se expresó con anterioridad el enfoque de la presente investigación se sustenta en la corriente denominada Paradigma Socio Crítico, utilizado en estudio de investigación en Ciencias sociales y especialmente en estudios que abarcan los psicológico filosóficos y pedagógico, además se amplía la mirada desde el denominado paradigma de derechos. Es importante destacar que en pedagogía este paradigma se encuentra presente en la denominada Educación Popular.

Se escoge este paradigma para este trabajo final de licenciatura porque entre sus características se encuentran: el intento de superar el reduccionismo y el conservadurismo; se posiciona en la emancipación social por ende incluye en sus análisis el pensamiento de los sujetos diversos que integran una determinada realidad social que está siendo analizada e investigada, en este caso tanto los/as docentes, como estudiantes e integrantes del equipo de Servicio de Orientación al estudiante que cotidianamente reciben de unos y otros grupos demandas de intervención para facilitar la continuidad de las trayectorias educativas. Así mismo este paradigma se sostiene en la acción y la reflexión como base para la transformación social y comunitaria. Introduce la autorreflexión crítica de los procesos de conocimiento

El Tipo de investigación es mixta, colocando un énfasis mayor en la fase cuantitativa. Se ha valido de instrumentos de recolección que fueron diseñados especialmente para el trabajo final de licenciatura, nutriéndose de las elaboraciones anteriores del SOE, equipo del que formó parte durante la investigación.

La investigación ahondó en la caracterización del plantel docente de la Carrera de Medicina de la Universidad de Mendoza, así como la formación con que cuentan los/as profesores/as e indagaciones acerca de cómo ésta puede o no impactar en cómo los/as estudiantes desarrollan sus propias trayectorias educativas.

La finalidad es poder indagar la mayor cantidad de variables que faciliten contar con un diagnóstico de la situación que posibilite al SOE y otras áreas institucionales instrumentar acciones que sean pertinentes a la búsqueda de soluciones que favorecen la continuidad y terminalidad educativa de aquellos/as estudiantes que encuentran escollos en sus trayectorias.

Algunas de estas acciones se han venido ensayando y aplicando desde el SOE, para complementarlas y lograr que estas sean exitosas es necesario involucrar otras áreas institucionales de allí la necesidad de contar con un diagnóstico certero para abrir un abanico de más amplio de propuestas que abarquen acciones directas para con los/as estudiantes y los/as profesores/as.

II.1.1. Objetivos generales y específicos

Se plantearon como objetivos para la investigación los siguientes

Objetivo General:

“Relacionar la formación pedagógica de profesores/ras y el éxito académico de los/as estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Mendoza”.

Objetivos Específicos:

-Conocer el porcentaje de docentes de la facultad de ciencias médicas de la Universidad de Mendoza que posee formación pedagógica.

-Indagar acerca de la percepción que tienen los/as estudiantes sobre las clases que imparten quienes cuentan con formación pedagógica y quienes no la tienen.

II.1.2.Hipótesis

HIPÓTESIS de trabajo final de licenciatura: *“Los profesores de la facultad de ciencias médicas de la Universidad de Mendoza que poseen formación pedagógica impactan de manera positiva en las trayectorias y logros educativos de los/as estudiantes y son percibidos por los estudiantes como un factor "motivante" para construir un aprendizaje significativo, logrando así mejores resultados académicos”.*

II.1.3. Variables e Indicadores

Dentro del complejo análisis que requiere constatar formación docente y su consecuente impacto en las trayectorias educativas de los/as estudiantes, se pueden abordar una multiplicidad y diversidad de categorías y variables de análisis, por ello se tomaron aquellas que se consideró más relevantes y que eran factibles de desarrollar un análisis exploratorio, quedando para futuras investigaciones varias temáticas que es necesario profundizar y se sugerirá en las conclusiones del trabajo final de licenciatura.

Entre las escogidas están las siguientes categorías, variables e indicadores analizados se encuentran los siguientes:

Tabla Nº 2 Categorías, variables e indicadores de investigación
Elaboración propia

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES
Proceso de enseñanza aprendizaje	Éxito académico	<ul style="list-style-type: none"> → Números de matriculados que alcanzan la Terminalidad. → Números de egresados que cursa la carrera en los tiempos esperables. → Evaluación positiva por parte de los estudiantes de los aprendizajes impartidos.
	Fracaso académico	<ul style="list-style-type: none"> → Retraso en la terminalidad de los estudiantes. → Abandono académico. → Evaluación negativa por parte de los estudiantes de los aprendizajes impartidos.
	Trayectorias educativas asertivas	<ul style="list-style-type: none"> → Estudiantes que logran la terminalidad, en los tiempos esperados por la Universidad Mendoza. → Estudiantes que reingresan a la carrera luego de un período sin estudiar. → Evaluación positiva por parte de los estudiantes de los aprendizajes impartidos.
Formación Docente en Nivel Superior	Formación Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> → Número de profesores de la Carrera Médica. → Porcentaje de profesores que poseen formación docente. → Número de propuestas de Oferta educativa disponible para la actualización profesional en la Universidad de Mendoza
	Formación profesional de postgrado	<ul style="list-style-type: none"> → Número de profesores de la Carrera Médica. → Porcentaje de profesores que poseen formación técnica profesional de postgrado en ciencias de la salud. → Número de propuestas de Oferta educativa disponible para la actualización profesional en la Universidad de Mendoza

CATEGORÍA	VARIABLES	INDICADORES
Requerimientos de la enseñanza y la práctica de la medicina	Formación recibida por los profesores	<ul style="list-style-type: none"> → Números de profesores que han recibido formación docente. → Número de profesores que han recibido formación técnico profesional. → Cantidad de oferta educativa de la Universidad de Mendoza para la formación docente. → Cantidad de materias que son impartidas por docentes con y sin formación pedagógica.
	Evaluación de efectividad por parte de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> → Porcentaje de mayor dificultad en los aprendizajes de estudiantes. → Porcentaje de mayor facilidad en los aprendizajes de estudiantes. → Cantidad de materias que presentan mayor dificultad para los aprendizajes. → Cantidad de Materias que presentan mayor facilidad para los aprendizajes.
Competencias para el ejercicio profesional de los médicos	Enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> → Número de Paradigmas de estudio en las Ciencias Médicas → Modelos de evaluación en la carrera Médico

II.1. Técnicas o Instrumentos

Para desarrollar el relevamiento de datos la autora contó con fuentes primarias (de elaboración propia) y fuentes secundarias provistas por diversas áreas institucionales.

Entre las *Fuentes Primarias* se encuentran:

Relevamiento de datos general de docentes: esta consiste en un relevamiento desarrollado por la autora a partir del análisis y sistematización de la información censal de los 324 legajos de los/as docentes, dónde se volcó los datos completos acerca de cada docente que se desempeñó durante el año 2023 en la Carrera de Medicina, en todas las sedes institucionales (de allí el carácter de tipo Censal de la Matriz), configurando así no una Muestra, sino un relevamiento del Universo. Los datos consignados fueron nombre de los docentes, fechas de ingreso al establecimiento de nivel superior, materias que imparten y años en los que se imparten y fechas de nacimiento, que a los efectos de la presente investigación se mantienen con carácter anónimo, formación docente y formación de post grado de los y las docentes.

Relevamiento Específico de datos de docentes: dentro del relevamiento general de datos docentes se focalizó en un grupo específico, aquellos/as docentes que habían sido mencionados por el grupo de estudiantes reingresantes entre 2021 y 2023 como quienes impartían materias que eran de mayor facilidad y mayor dificultad en términos de aprendizajes, estos fueron un total 65 docentes y este dato se comparó con los/as docentes titulares que tenían a cargo dichas materias. Se utilizaron como instrumentos de relevación la información extraída de los legajos docentes, y las entrevistas realizadas a los/as estudiantes desde el SOE puntualmente en la evaluación que cada estudiante realizó sobre las materias que había cursado.

Relevamiento de Datos de estudiantes reingresantes, participaron de este relevamiento un total de 145 estudiantes que habían interrumpido sus trayectorias académicas y solicitaron su reingreso a la carrera durante los años 2021 (34 casos), en 2022 (19 casos) y en 2023 (92). Se analizaron las encuestas que evaluaban qué materias les habían sido más difíciles de comprender y en cuáles presentaron menor dificultad.

Entre las *Fuentes Secundarias* se encuentran:

- *Relevamiento de información institucional.*
- *Informe y estadísticas de notas pre universitario medicina 2017-11-24 humanitas2.0,* elaborado por la Magister y Psicopedagoga Prof. Alejandra Párraga partir del cual se relevó una muestra de 135 estudiantes que proporcionaron la información el día del relevamiento de un total de 376 alumnos inscriptos. Esto representa un porcentaje del 36% del total.

- *Informe de iniciación a la vida universitaria - pre-universitario medicina 2018.* Serelevó una muestra de 95 estudiantes que se presentaron a cursar el trayecto de Confrontación Vocacional y proporcionaron la información de un total de 395 estudiantes inscriptos/as. Esto representa un 24% del total. Dicho informe cuenta con datos anónimos acerca de los/as estudiantes.

- *Informe de iniciación a la vida universitaria del pre-universitario medicina 2019 de la Sede San Rafael.* Elaborado por la responsable del SOE Magister y Psicopedagoga Prof. Alejandra Párraga. Se relevaron datos los/as estudiantes que concurren a 2 encuentros de Confrontación Vocacional, 72 estudiantes a un primer encuentro y 89 la segunda instancia presencial, de un total de 161 estudiantes inscriptos. Este informe permitió extraer datos acerca del desgranamiento, abandono, asistencia, deserción, así mismo se contó con información acerca del Perfil de las Aptitudes Diferenciales proporcionando datos acerca de razonamientos verbal, de cálculo, mecánico, abstracto, perfil cognitivo.

- *Informe de desgranamiento y deserción en la carrera de medicina.* Elaborado por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Medicina Universidad de Mendoza Dr. Francisco Cutroni. El informe revela información parcial de la situación académica de los/as estudiantes de la Carrera de Medicina sobre desgranamiento universitario, deserción, abandono y retención de los estudiantes de medicina.

La validez y confiabilidad de la información utilizada y los datos obtenidos es alta dado que la autora se basó en matrices de construcción propia y de elaboración oficial institucional de la Universidad de Mendoza.

Dado que ambos relevamientos, el de estudiantes y el de docentes fueron aplicados a la totalidad de individuos que se podía aplicar tuvo un carácter censal, los datos arribados poseen en sí mismo justificación estadística, ya que no se seleccionó una única porción de los posibles casos a estudiar, sino que se desarrolló un estudio de todo el universo.

II.2. Muestra o Población:

El Universo de la presente investigación está integrado por el total de docentes que en el año 2023 dictaron las 55 materias que integran la Currícula Básica de 1ro a 5to año (sin considerar las Prácticas que se realizan en hospitales en sexto año) de la Carrera de Medicina de la Universidad de Mendoza en su Sede Central localizada en Gran Mendoza y la Sede de San Rafael. Este Universo constituye a su vez la muestra,

de allí que el estudio en lo relativo a los/as docentes fue de tipo Censal y el número de docentes relevados fue de 324. Esta base de datos se utilizó para el análisis general y el específico que se vinculaba con las materias (65) que fueron mencionadas por los estudiantes reingresantes.

Respecto de los/as estudiantes se relevó la información de aquellos/as que durante los años 2021, 2022 y 2023 solicitaron formalmente ser readmitidos para dar continuidad a la carrera de Medicina que habían interrumpido, estos fueron 145 estudiantes. Al igual que en el caso de los docentes este universo constituye también la muestra y por lo tanto también fue de tipo censal ya que abarcó a todos los individuos posibles.

Relevamiento Docente: se confeccionó una matriz de Excel que se utilizó para registrar la información que luego sería utilizada en la elaboración de gráficos estadísticos, se realizó en base a datos suministrados por el SOE. La matriz de datos fue construida por la autora, para llevar adelante esta tarea, se dio lectura a los 324 legajos de los/as docentes de Medicina que se desempeñan en la Sede Central del Gran Mendoza. Es importante dejar constancia que varios Legajos no tenían la información completa y algunos de ellos tenían una notificación emitida por la Universidad para completar Legajos sin haber sido respondido por los/as docentes.

La matriz cuenta con la siguiente información:

DATOS GENERALES: Sexo; Fecha de Nacimiento; Edad; Fecha de Ingreso al establecimiento educativo; cantidad de materias que dicta; formación post graduación que ha recibido el/la docente en cuanto a Formación Pedagógica y a Formación Profesional en el ámbito de la medicina.

DATOS DE CADA MATERIA: Nombre de la Materia (que a los fines de otorgar confidencialidad a la investigación fueron reemplazado por un código Alfa Numérico); Período del año en que se dicta, condición del docente en cuanto a cargo (Titulares, Adjuntos/as, Jefe/a de Trabajos Prácticos/ACD, Asociado/a) y estado (Planta, Contratado/a, Interino/a, Ad Honoren); Año en que se cursa

Relevamiento Estudiantes: se confeccionó una matriz de Excel que se utilizó para volcar la información que luego sería utilizada en la elaboración de gráficos estadísticos y que fue diseñado por parte de la autora en base a datos suministrados por el SOE a partir de las encuestas realizadas por el mismo como parte de la solicitud de ingreso que debían completar los estudiantes reingresantes. Entre la información que proporcionaban las encuestas estaba: Año de solicitud de re admisión a la Carrera,

identificación de las materias que los/as estudiante re ingresante consideraban que representaban mayor dificultad o mayor facilidad para el aprendizaje.

II.4.Procedimiento de análisis de datos

Para el Análisis de datos se desarrolló una comparativa entre el procesamiento de datos primarios se analizaron especialmente dos documentos: la Matriz de datos de los/as profesores/as y la información de la evaluación de los/as estudiantes sobre la acción pedagógica de sus docentes y los informes obtenidos por el SOE a lo largo del tiempo especialmente aquellos que hacen referencia a los estudiantes que habían interrumpido su trayectoria académica y fueron readmitidos para continuar su carrera.

Parte III

Presentación de los Resultados

PARTE III - PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

El Universo de la presente investigación está integrado por el total de docentes que en el año 2023 dictaron las 55 materias que integran la Currícula Básica de 1ro a 5to año (sin considerar las Prácticas que se realizan en hospitales en sexto año) de la Carrera de Medicina de la Universidad de Mendoza en su Sede Central localizada en Gran Mendoza y la Sede de San Rafael. Este Universo constituye a su vez la muestra, de allí que el estudio en lo relativo a los/as docentes fue de tipo Censal y el número de docentes relevados fue de 324. Esta base de datos se utilizó para el análisis general y el específico que se vinculaba con las materias (65) que fueron mencionadas por los estudiantes reingresantes.

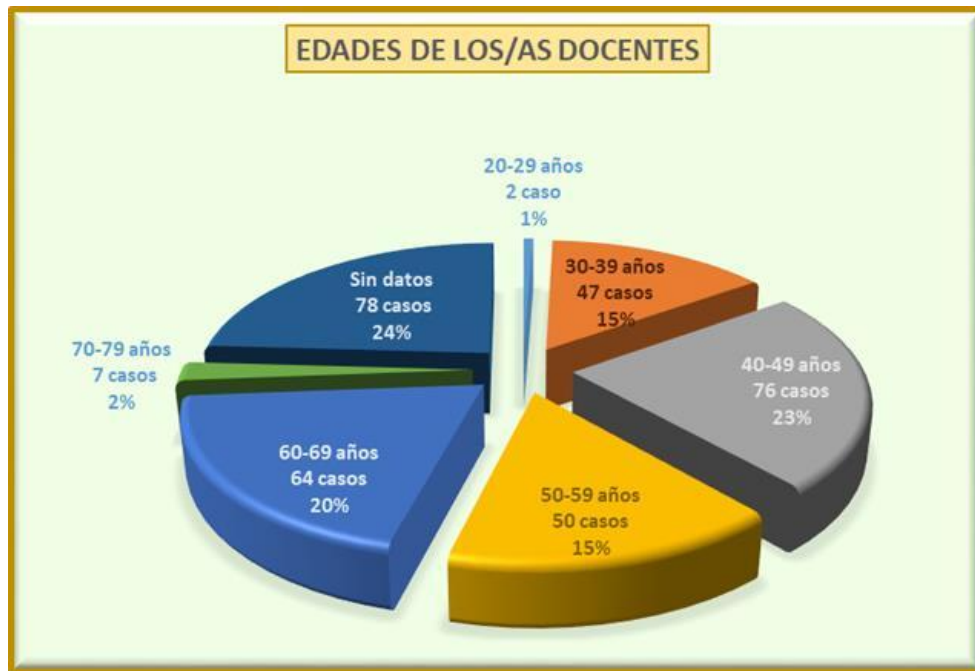
Respecto de los/as estudiantes se relevó la información de aquellos/as que durante los años 2021, 2022 y 2023 solicitaron formalmente ser readmitidos para dar continuidad a la carrera de Medicina que habían interrumpido, estos fueron 145 estudiantes. Al igual que en el caso de los docentes este universo constituye también la muestra y por lo tanto también fue de tipo censal ya que abarcó a todos los individuos posibles.

III.1. Relevamiento docente: Variables e indicadores estudiados respecto de los docentes

Edad y género del plantel docente

Respecto a la edad de los/as docentes actualmente en funciones se observa que hay una preponderancia de edad media entre 40 y 49 años representando un 24% (76 casos). Seguido en partes iguales por las edades entre 30 y 39 años que representan el 15% con 47 casos y la edad entre 50 y 59 años, también con un 15% aproximadamente con 50 casos. La edad menos presente es la de los menores de 29 años, solamente el 1% (2 casos), circunstancia que se explica seguramente por la menor posibilidad de contar con experiencia profesional y docente ya que se encuentran en esta franja los egresados como médicos más recientemente.

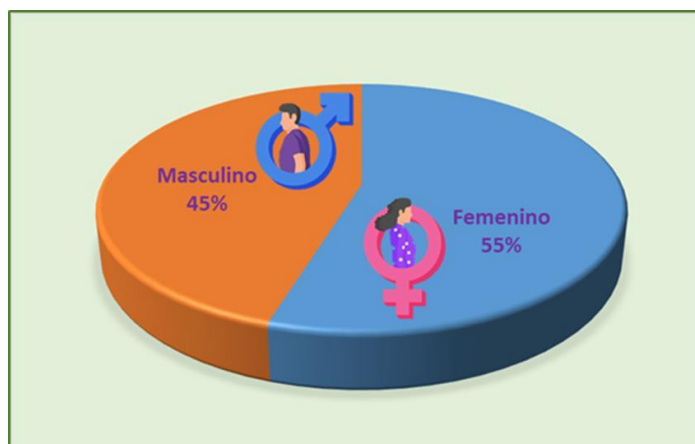
Gráfico N°1 – Edades de los/las docentes



Es importante ver que en la parte de la base de datos elaborada por la Universidad que fue provista a posteriori del relevamiento de la autora, donde constaban datos personales de los docentes, incluida la fecha de nacimiento, hay una ausencia de muchos datos, constituyendo una ausencia de información de un cuarto de los docentes, por lo cual el presente relevamiento cuenta con la información de fechas de nacimiento del 76% solamente. El 24% de quienes no se consignan los datos, constituyen 78 casos. Así mismo es significativa la extensión del ejercicio docente en profesores de edad avanzada, constituyendo este rango un total de 22% de profesores que están acercándose a la edad jubilatoria, especialmente si se considera que más de la mitad de los docentes son mujeres, quienes se jubilan a los 57 años, mientras que los hombres se jubilan a los 60 años en la docencia en la provincia de Mendoza. Estos datos indican que este 22% (72 casos) ya podrían estar jubilados/as. También es destacable que el 3% (9 casos) dentro de este porcentaje superan los 70 años.

Por otra parte respecto del sexo prestan servicio en la Sede Central en la Carrera de medicina un total de 324 docentes, de los cuales el sector femenino representa un 10% más que el masculino. De estos Legajos 178 son de sexo femenino y 146 de Sexo Masculino.

Gráfico N°2 – Sexo de los docentes



Materias que imparten los docentes

Respecto de la cantidad de materias que dicta cada profesor surge que la gran mayoría dictan una sola materia lo que puede indicar gran amplitud de oportunidades para los/as estudiantes de contar con un conocimiento diverso que aportan los profesionales diversos. El 76%, que representa 245 casos, solamente imparten su conocimiento en un solo espacio curricular. Esto es seguido por quienes dictan 2 materias que constituyen 16%, con una representación de 51 casos. Si sumamos estas dos categorías tendríamos un 92% de profesores que imparten 1 o 2 materias. Esto suele ser positivo porque solamente el 8% aproximadamente lo dictan docentes que están al frente de 3 y 4 materias y solamente un profesor dicta 5 materias.

Gráfico N°3 – Cantidad de Materias que dictan los docentes



Gráfico N° 4
Materias dictadas por mujeres

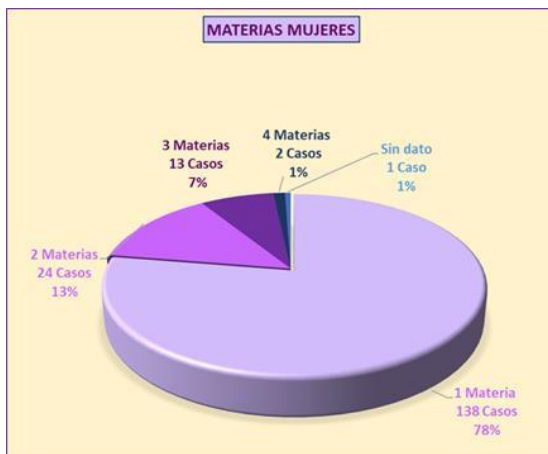
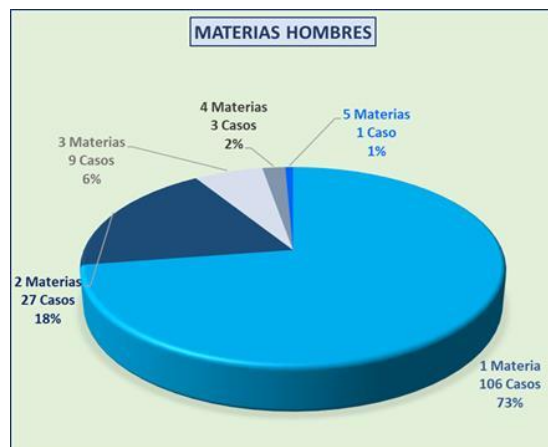


Gráfico N°5
Materias dictadas por hombres



Formación de postgrado profesional vinculado a las ciencias médicas y a la docencia

Durante la investigación sobre la población docente se analizó las siguientes variables: cargo en la cátedra, formación pedagógica y especializaciones en medicina realizadas. En el análisis de estas variables se pudo constatar que existe una diferencia importante entre quienes han incorporado conocimientos pedagógicos, que son una minoría y quienes han incorporados conocimientos vinculados al ejercicio profesional de la medicina.

En términos generales se ha priorizado la formación concreta vinculada al ejercicio médico, con lo cual si se piensa en quienes se han actualizado en conocimientos aplicados a la disciplina o a la docencia, el número máximo es de 297 personas que representan el 92% de los/as docentes, mientras que 27 profesores no se han actualizado. Esto constituye el 8% de todas las personas que se desempeñan como profesores en la Carrera no han realizado ningún tipo de formación posterior al título de base.

Gráfico N° 6
Profesores y Formación



Gráfico N°7
Profesores y Tipo de Formación



Así mismo más del 90% ha desarrollado formación posterior vinculada a las necesidades concretas de su ejercicio profesional médico. Esto constituye un alto nivel de actualización profesional de postgrado en su propia disciplina o en herramientas de utilidad para la materia que estén impartiendo.

Gráfico N° 8 - Formación profesional en Ciencias Médicas

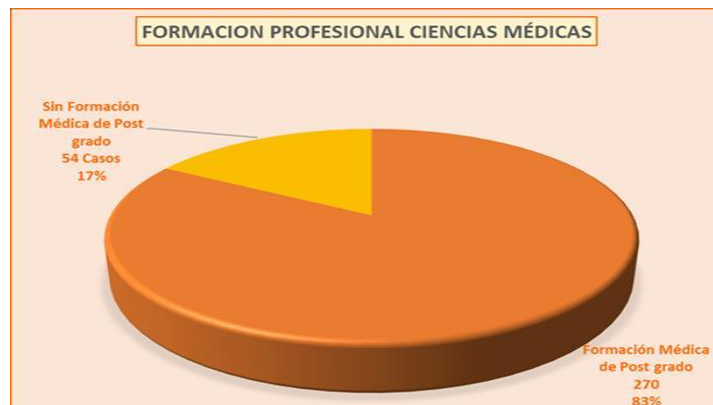


Gráfico N° 9 Formación Profesional Ciencias Médicas Hombres Gráfico N°10 Formación Profesional Ciencias Médicas Mujeres



Habitualmente quienes se dedican a la docencia requieren de actualización tanto profesional como de herramientas pedagógicas para desarrollar su saber. Es importante tomar nota que la Universidad de Mendoza posee amplia oferta al respecto dentro de su institución y una variabilidad interesante de Convenios para ampliar este aspecto.

Respecto de la formación docente específica, quienes han incorporado estos conocimientos específicos para enriquecer la práctica pedagógica concreta es bastante más reducido, sólo el 23% de quienes hoy imparten cátedras en la sede central poseen formación docente y a su vez esta es variada.

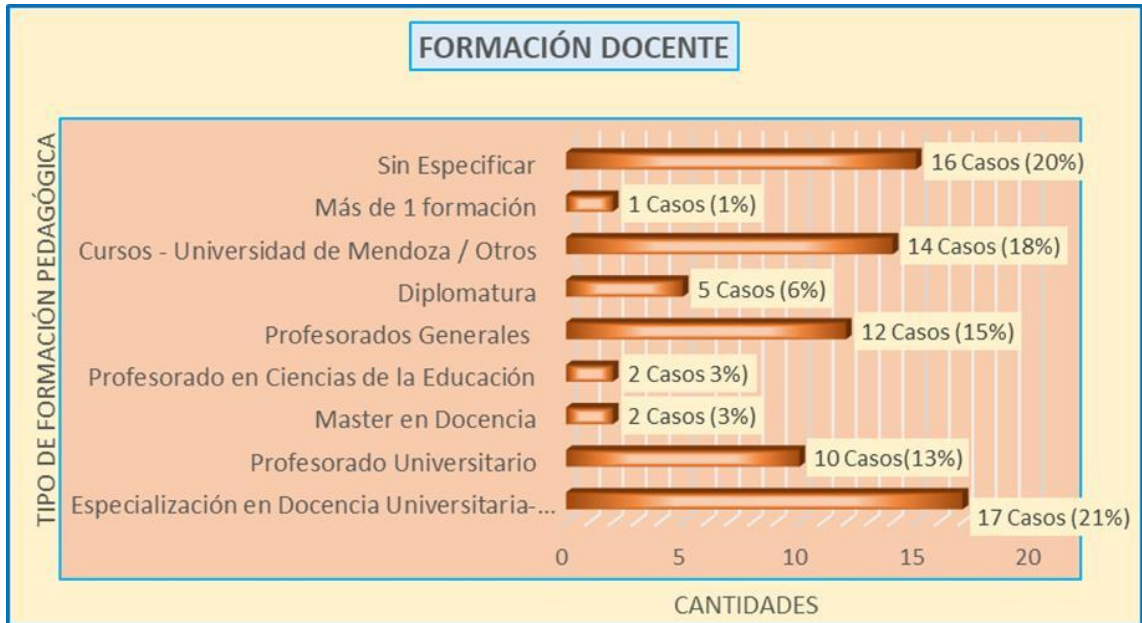
Gráfico N° 11 - Profesores y Formación Docente



Cuando se desglosa qué tipo de formación han recibido los/as docentes se encuentra con una variedad que va desde cursos (60 horas a 100 horas), hasta Especializaciones, Diplomados y Profesorados Universitarios.

Si se desglosa el tipo de formación que han recibido los docentes, se encuentra que el 19% no se encuentra especificado, han cursado un 21% (17 casos) Especialización en Docencia Universitaria; el 13% (10 casos) Profesorado Universitario, el 3% (2 casos) Profesorado de Ciencias de la Educación, el 2% (2 casos) han realizado Maestrías en Educación, una General y otra en Salud, el 18% (14 casos) ha realizado cursos (60 a 100 hs.) en la Universidad de Mendoza y en otras Universidades, 2 personas no han aprobado los mismos, 5 casos han cursado Diplomaturas en Educación, algunos casos reducidos han recibido más de una formación combinando cursos y Diplomaturas y/o Especializaciones. El 15% que ha recibido formación docente en Carreras Generales de diversas disciplinas tienen formación en Inglés, Ciencias Naturales, Química, Arte Escénico, Computación, Ciencias Biológicas, Filosofía, entre otras.

Gráfico N° 12 - Profesores y tipo de Formación Docente



Si se desglosa por sexo las cifras son:

Gráfico N° 13
Formación docente Hombres



Gráfico N°14
Formación Docentes Mujeres



Respecto de los equipos docentes a cargo de cada materia este dato es muy variable, si se analiza por cada año de cursado las cifras van desde 1 docente a cargo de una materia hasta más de 26.

Gráfico N°15 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 1° año

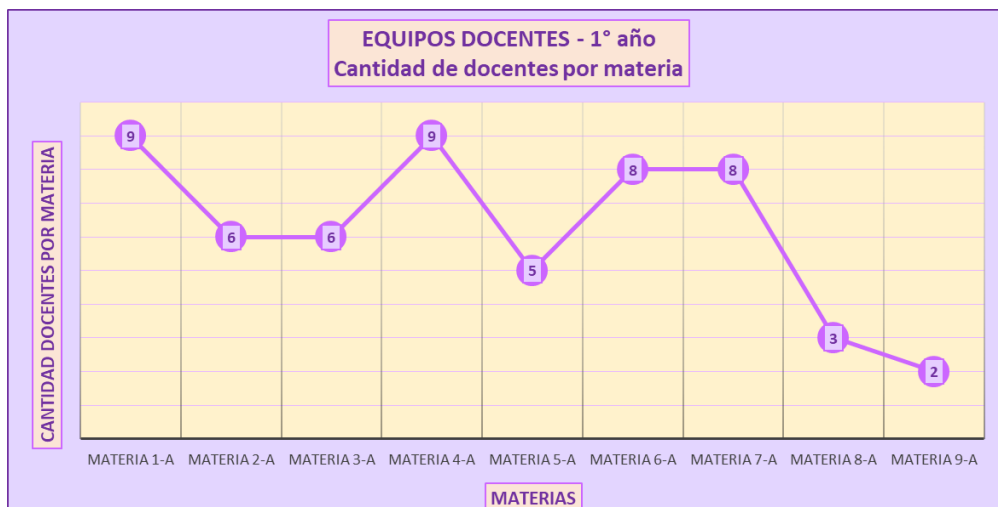


Gráfico N°16 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 2° año

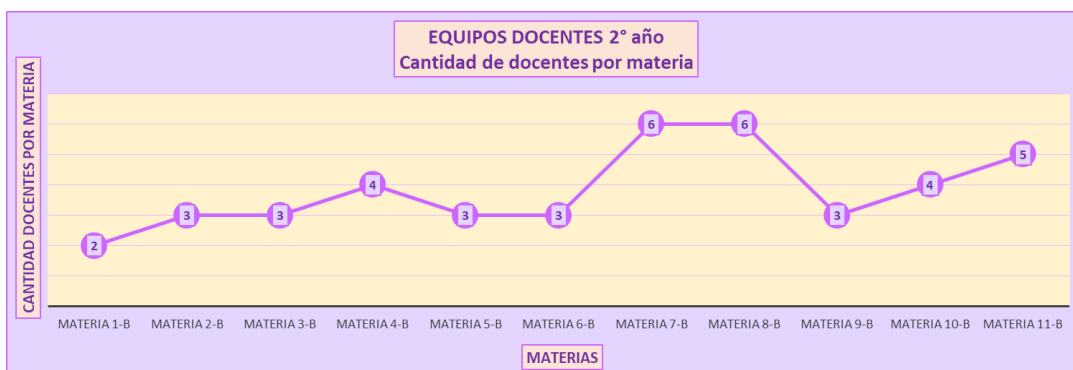


Gráfico N°17 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 3° año

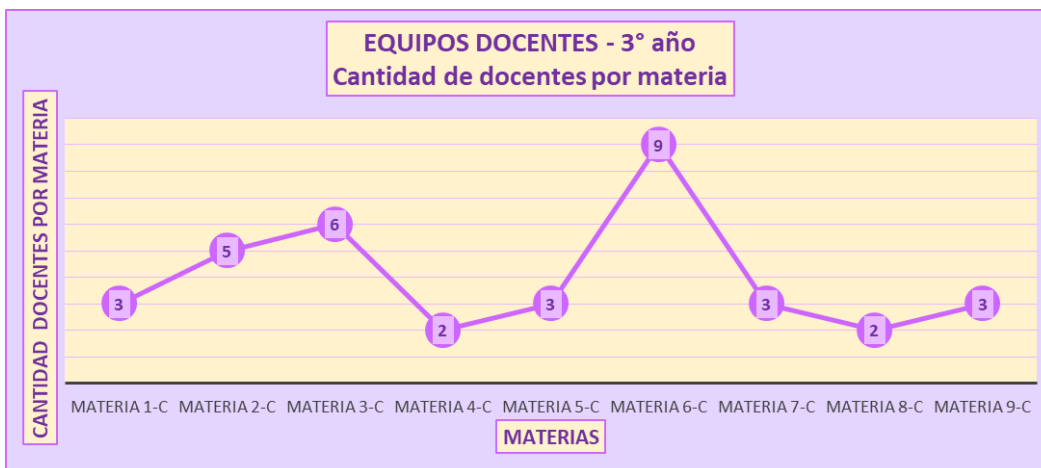


Gráfico N°18 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 4° año

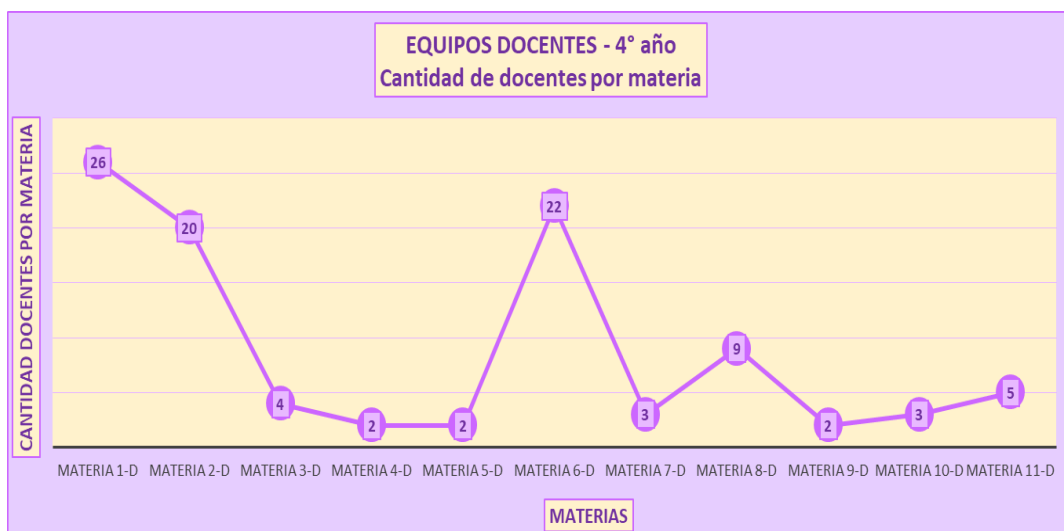
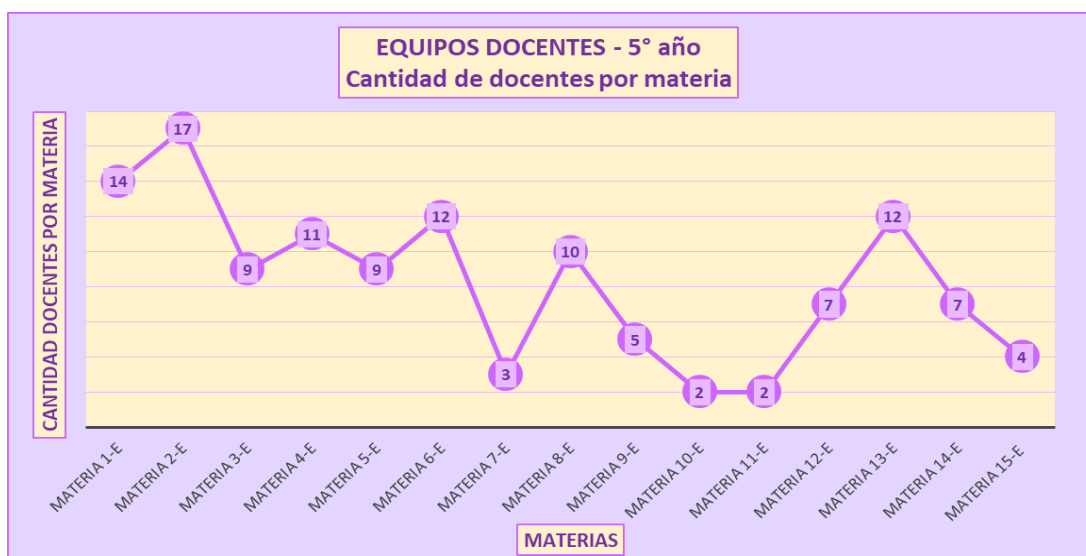
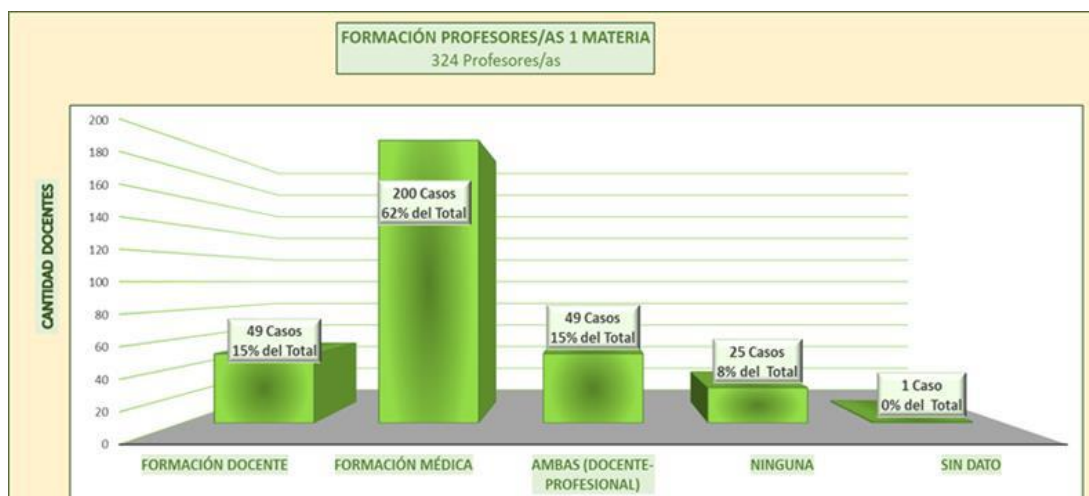


Gráfico N°19 - Cantidad docentes que integran los equipos por materias- 5° año



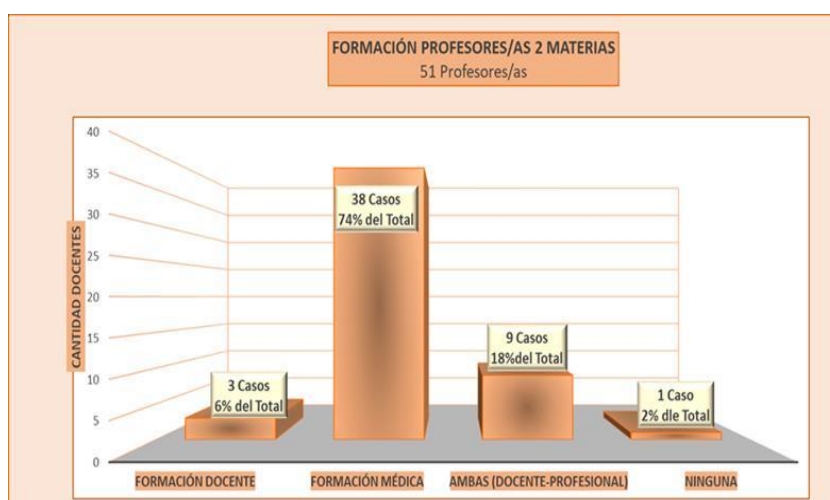
Quando se vincula la información sobre los profesores y la formación docente y médica y las materias que dictan los datos que se arrojan son:

Gráfico N°20 - Formación Profesores que dictan una materia



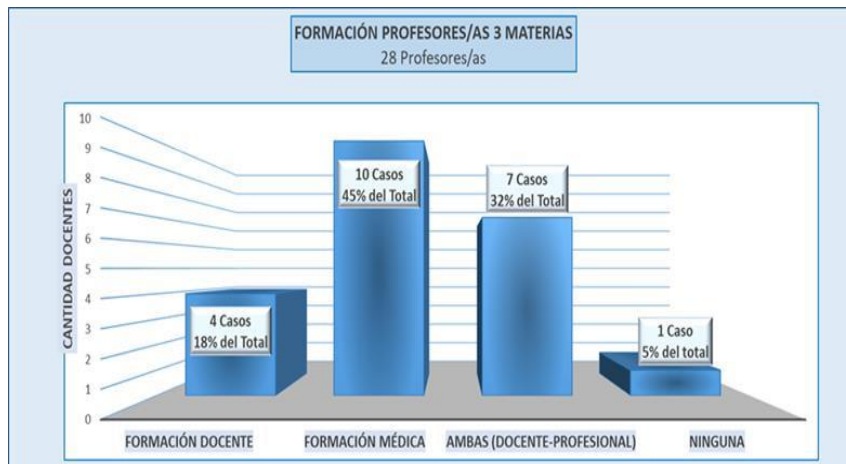
Sobre los docentes que dictan una sola materia en relación con su formación post titulación el 77% poseen formación médica posterior (62% de los casos posee sólo formación médica y el 15 % de los casos además posee formación pedagógica). Es interesante destacar que además el 30% poseen formación docente (15% sólo esta formación y el otro 15% ambas formaciones, la docente y la médica). Además el 8% no posee ningún tipo de formación post titulación.

Gráfico N°21 - Formación Profesores que dictan dos materias



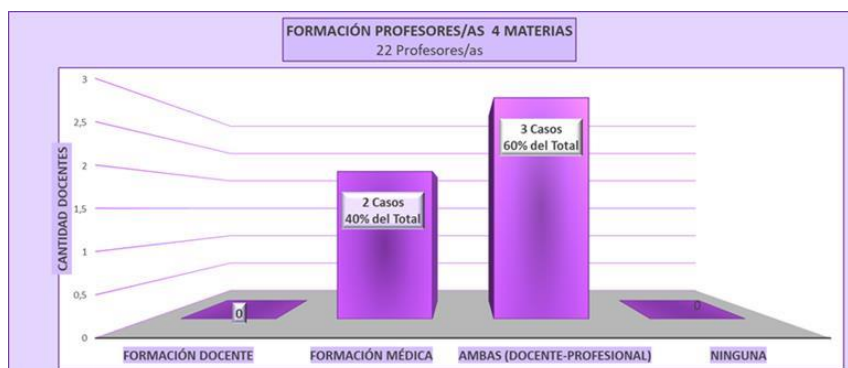
Sobre los docentes que dictan 2 materias en relación con su formación post titulación vemos que la brecha entre formación pedagógica y formación médica se hace mucho más notoria, el 92% de los casos posee formación médica (de estos el 18% poseen ambas formaciones), en contraste con el 24% que posee formación pedagógica, de estos el 18% posee ambas formaciones. 88

Gráfico N°22 - Formación Profesores que dictan tres materias



En relación a los docentes que dictan 3 materias en la relación entre formación pedagógica y formación médica post titulación, se ve una tendencia similar al fenómeno que ocurre en el caso de los docentes que dictan 1 materia y 2 materias, la brecha entre los 2 tipos de formación no es tan amplia. En este caso el 77% de los casos posee formación médica (32% posee ambas formaciones), y el 50% posee formación pedagógica (32% poseen ambas formaciones), se muestra así un estrechamiento entre la diferencia de docentes con formación pedagógica y sin esta.

Gráfico N°23 - Formación Profesores que dictan cuatro materias



El último análisis sobre la relación entre las variables de cantidad de materias dictadas y formación post titulación son los 22 casos de docentes que dictan 4 materias, de estos, el 100% posee formación médica post titulación y 60% además de formación médica, también formación pedagógica.

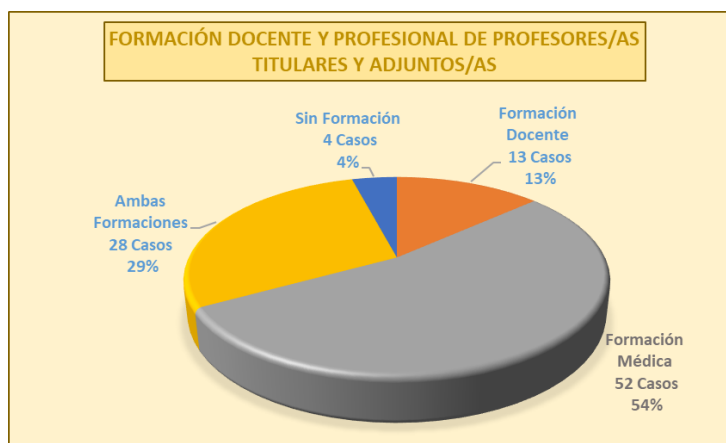
Es importante analizar la situación contractual del plantel docente, la cual muestra una notable diferencia entre la cantidad de cargos titulares y adjuntos.

Gráfico N°24 - Cargos docentes y condición de titular y suplente



Se puede observar que la distribución contractual del plantel docente de la facultad de ciencias médicas de la Universidad de Mendoza se ve distribuida en un 65% de casos de docentes con cargo de adjuntos en cátedra, en disparidad con el 35% de los casos de docentes que poseen cargo titular.

Gráfico N°25 - Formación docentes y condición de titular y suplente



Se observa que del plantel docente con cargo de titulares y adjuntos el 54% poseen formación médica y solo el 13% poseen formación pedagógica, solo 28 casos poseen ambos tipos de formación por lo que los docentes que han decidido completar su formación post titulación con una formación de tipo pedagógica representan solo el 29% de los casos de docentes titulares y adjuntos.

III.2. Relevamiento estudiantes de Readmisión: Variables e indicadores estudiados

Pausa en la trayectoria educativa

Al analizar qué estudiantes relevar, se decidió consultar a quienes hubieran tenido interrupciones en las trayectorias educativas, dado que son los más indicados para proporcionar información acerca de qué materias les presentaron mayores dificultades o facilidades al momento de cursar y rendir y que de algún modo oficiaron de obstáculos o facilitadores para a discontinuidades en la carrera. Estos datos se confrontaron con la información provista sobre la condición docente de los titulares de la cátedra y si estos tenían o no formación pedagógica. Fueron analizadas las readmisiones solicitadas en los años 2.021, 2.022 y 2.023. Todas estas materias fueron cursadas previo a que estos estudiantes que solicitaban readmisión dejaran la carrera. No se cuenta con la información acerca de en qué año “abandonaron”.

Se pueden mencionar los resultados de las encuestas realizadas a los reingresantes de la carrera de medicina, donde se pudieron detectar aquellas materias que representaban una mayor dificultad para quienes habían abandonado la carrera. Posteriormente, estos datos se cotejaron con los resultados de las encuestas de Evaluación a Docentes, que se administran de manera semestral y anónima a los estudiantes de medicina de todos los años. Se encontraron coincidencias entre: las materias que representaban una mayor dificultad en los estudiantes que habían abandonado la carrera y los profesores que obtenían peores resultados en la evaluación de los estudiantes, permitiendo así identificar qué materias de la carrera funcionan como “materias cuello de botella” entendidas como “asignaturas que obstaculizan, retrasan o impiden desarrollar el plan de estudios en los tiempos establecidos, esto debido a que el estudiante debe cursarlas una o más veces” (Valdiri Lugo y Ospina Usaquén, 2022), y quienes eran los Profesores Titulares de estas materias para luego así identificar a través de los legajos el tipo de formación de cada uno de estos docentes.

Algunos datos extraídos de estas encuestas nos permiten visualizar algunas características del grupo que respondió. A modo de ejemplo de las características de los reingresos y sus apreciaciones sobre la situación se tomará como ejemplo a los estudiantes que solicitaban la readmisión en el año 2.022, dado que la información del año 2021 y 2023 no estuvo accesible para la autora. Estos estudiantes se encontraban entre los 20 y 29 años. Respecto de su Estado civil el 85,7% están solteros, el 7,1% están divorciados y el 7,2% están casados.

Con relación a la época en que rindieron la última materia antes de dejar la carrera en pausa respondieron: el 7% no recuerda, el 7% hace 5 años, el 50% hace un año, el 14% tres años y el 22% hace 2 años.

Respecto del año que en que habían dejado de cursar, las respuestas fueron las siguientes: quinto año el 50%, 7,10% segundo año y el 42,90% tercer año.

Otro dato interesante es que al momento de pedir la readmisión un porcentaje muy alto de estos estudiantes se encontraba trabajando: el 85,7% de los reingresantes trabajan y solamente el 14,3% no trabajan. Cuando se les interrogó sobre qué actividades realizaban respondieron actividades muy diversas, tales como: asistente gerente; bartender, auxiliar de Farmacia (2), empresa de salud laboral, en una empresa atendiendo público, en un gimnasio, en un municipio de Capital área de adultos mayores y Directivo del propio centro médico en Chile.

Al momento de consultarles acerca de cómo consideraban su desempeño académico las respuestas fueron las siguientes: el 7,10% considera que fue Muy Bueno, el 71,40% considera que fue Bueno y el 21,50% considera que fue regular.

Evaluación de los estudiantes sobre las materias

Si se analizan las materias que para los estudiantes fueron de MAYOR DIFICULTAD y MAYOR FACILIDAD. Es importante destacar que esto puede ser un obstáculo o facilitador para que los estudiantes den continuidad a sus carreras.

Algunos datos arrojados fueron los siguientes:

Se vuelve a señalar lo que se expresó al inicio de ésta investigación, se utilizaron los términos materias más difíciles y más fáciles porque en las encuestas que se habían aplicado con anterioridad y se encontraban sin procesar se habían utilizado dichos términos, si bien la autora hubiera preferido utilizar otros términos, como por ejemplo materias que presentaron mayor o menor dificultad, pero para respetar la terminología con que fue relevada la información se mantuvo lo que se había tomado originalmente. Por lo que se ha podido leer de los que escribieron los propios estudiantes reingresantes y de lo que expresaron miembros del SOE que fueron entrevistados por la autora las expresiones de los jóvenes hacían alusión por más fáciles aquellas materias en que comprendían lo teórico y lo práctico que los profesores les transmitían, encontraban empatía por parte de los docentes, eran escuchados, recibían flexibilidad ante situaciones especiales, entre otras cosas y por difíciles manifestaban las materias en que no se comprendía lo que el docente expresaba, se observaban contradicciones entre los contenidos impartidos y la lectura de los materiales de estudios, el profesor no era empático, entre otras cuestiones.

Analizando las respuestas de los estudiantes reingresantes de los tres años (2.021, 2.022y 2.023), hubo un total de 150 respuestas que identificaron 29 materias que presentaban dificultad en su cursado y respecto a las materias que resultaban ser más sencillas dieron 185 respuestas que identificaban a 35 materias.

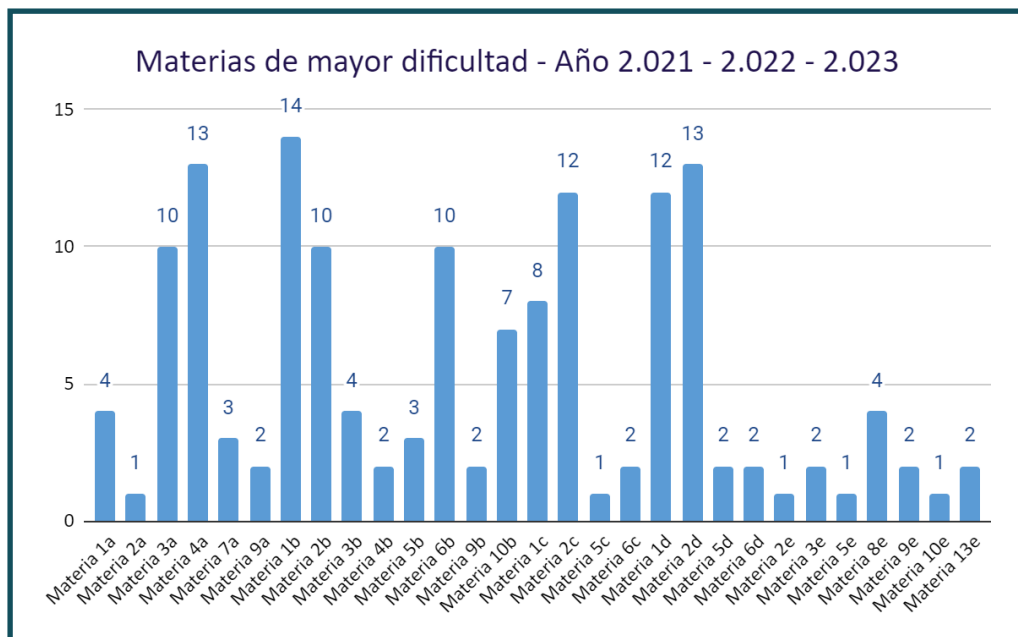
Tabla N° 3- Materias que representaron mayor y menor dificultad, años 2021-2023

RESPUESTAS OBTENIDAS				MATERIAS IDENTIFICADAS					
	2021	2022	2023		2021	2022	2023		
Dificultad	36	19	95	150	Dificultad	0	3	24	29
Facilidad	42	27	116	185	Facilidad	7	0	27	55
	78	46	211						

Materias que presentaron mayores dificultades

La suma de los tres años analizados indica que los estudiantes que solicitaron el reingreso a la carrera, dieron 150 respuestas en las que identificaron un total de 29 materias como las de mayor dificultad.

Gráfico N° 26 - Materias mayor dificultad readmitidos años 2.021 - 2.022 - 2.023



Analizando el cuadro se puede inferir que son muchas las materias en las que presentaron dificultades, dado que son 29 en un total de 55 materias que tiene la currícula general, lo que constituye el 52,7%. Otro dato interesante a observar es que en los tres años que se estudiaron se respeten la mayoría de las materias, sólo 5 de las 29 materias escogidas están presentes una sola vez. Evidentemente hay 8 materias que constituyen reales “cuello de botella”, aquí se recuerda que se a los fines de esta investigación se entiende a estas como “asignaturas que obstaculizan, retrasan o impiden desarrollar el plan de estudios en los tiempos establecidos, esto debido a que el estudiante debe cursarlas una o más veces” (Valdiri Lugo y Ospina Usaquén, 2022), para los estudiantes que en el total de materias consideradas difíciles representa más del 27%.

Ante la consulta de por qué solicitan la Readmisión, todos respondieron que desean continuar o terminar la carrera (algunos expresaron que querían cumplir su sueño de ser médico):

Foto N°1 Motivos de readmisión (frases)

Algunas expresiones fueron:

“Quiero seguir esta carrera, ya que no me veo en el futuro en otro rubro laboral y profesional”

“Porque me quedan 6 materias para recibirme y quiero cumplir mi sueño y mi objetivo que es ser médico. Ya dediqué muchos años de mi vida como para bajar los brazos ahora”.

“Solicito la readmisión, para poder terminar la carrera de Medicina, que por diversos motivos personales, no pude terminar en su debido tiempo/momento. Hoy estoy en condiciones de poder cursar y rendir las materias que debo para conseguir dicho objetivo/sueño personal”.

“Para poder continuar con la carrera y avanzar lo más rápido posible”.

“Deseo terminar la carrera que elegí, reincidir en el año que me corresponde, terminar la carrera que elegí, reincidir en el año que me corresponda y poder esforzarme como no lo pude hacer antes”.

“Siento que es mi vocación”.

“Porque estaba re cursando todas las materias para poder rendirlas pero en el segundo semestre y me mandaron a readmisión”.

Cuando se les solicitó explayarse en sus dichos, incorporaron lo siguiente:

Foto N°2 Ampliación de motivos de readmisión (frases)

"Quisiera dejar asentado que esta situación ha sido demasiado fuerte y me ha desmoralizado como alumna ya que esta situación podría haberse evitado si hubiera recibido la información correcta por parte de administración. Por problemas económicos no pude lograr rendir la segunda materia que requería para mantener la regularidad al ciclo actual. Y en administración no me dieron la información necesaria sobre la existencia de un secretario administrativo que se encargaba de estos temas económicos"

"El motivo de no culminar mi proceso educativo, fue principalmente que no contaba con los recursos económicos necesarios, ya que mis padres se divorciaron el año 2015, y ellos eran mi respaldo económico en aquel año, quedando en mi caso sin recursos para poder seguir viviendo en Mendoza y llevándome a volver a mi país. Es por este motivo que tuve que volver a la casa de mi madre para ayudar en lo que podía mientras se realizaban los trámites judiciales. Desde aquel año la situación que viví fue tener una frustración constante al ver truncada mi formación como médico y llevándome a buscar la manera de ser independiente económicamente, los 2 años de pandemia también complicaron mi regreso a retomar mi anhelado sueño de culminar mis estudios. Actualmente a través del tiempo cuento con una independencia económica, me siento mucho más capaz de superar mis metas que años anteriores y siento una madurez que me entregó este periodo en donde cada día más deseo con el corazón poder recibirme como médico y cerrar este ciclo de mi vida".

"Quiero aprobar la Re-admisión, ya que nunca hubo falta de ganas de terminar la carrera, sino que aparte de temas personales, a falta de 6 (seis) materias que me quedan para ser Médico, por motivos y requisitos universitarios, de correlatividad y demás, no pude rendir otras materias más que Cirugía en el año que se me comunicó que no podía seguir, excepto rindiendo una re-admisión".

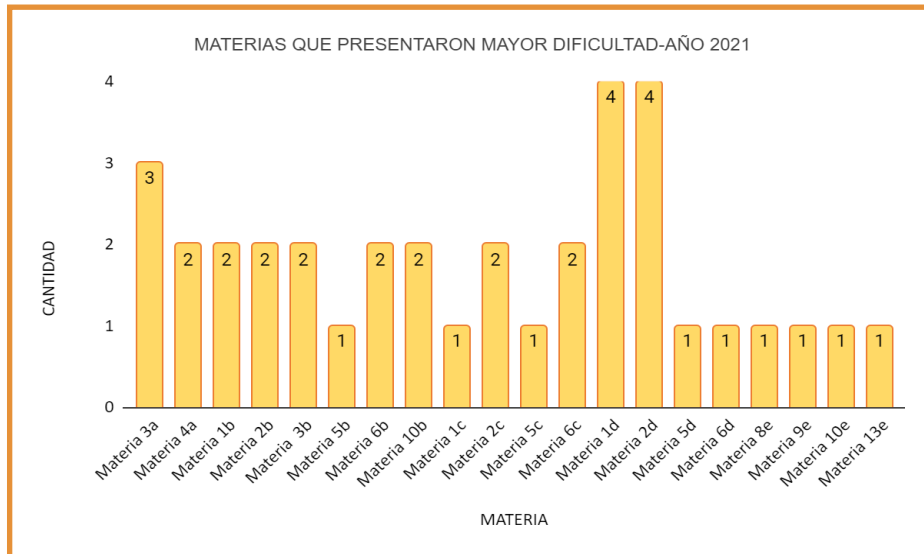
"Mi situación personal intervino mucho en mi carrera ya que en su momento no trabajaba y por ende dependía de mi papá. Por fallecimiento de mi abuela y accidente de mi papá, tuve que dejar el estudio de lado aunque la facultad se pagaba igual con ayuda de ahorros familiares y mi trabajo (tuve que comenzar a trabajar). No alcanzaba a prepararme correctamente por los tiempos y yo era quien se encargaba de los trámites familiares en su momento".

Como se observa, algunas situaciones tal vez podrían haber sido abordadas desde dispositivos institucionales y, aunque no se puede aseverar, tal vez se podría haber evitado la pausa en la trayectoria académica.

Cuando se analiza año a año los resultados acerca de qué materias les parecieron más difíciles o más fáciles en cada año, los resultados fueron los siguientes:

AÑO 2.021

Gráficos N° 27 – Materias mayor dificultad reingresantes año 2021



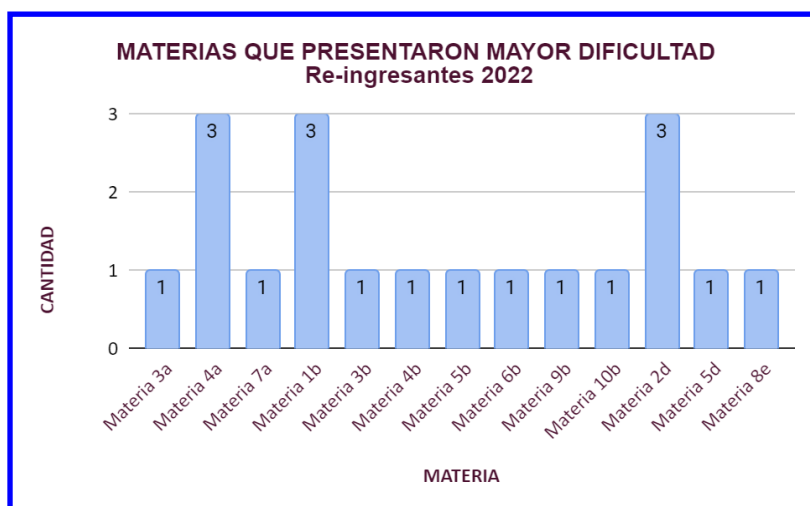
Ante la consulta a los estudiantes que solicitaron su readmisión en el año 2.021. Sobre las materias que resultaron de mayor dificultad hubo un total de 36 respuestas acerca de los espacios curriculares que presentaron mayores dificultad identificaron un total de 20 materias. Gráfico N°27 - Materias mayor dificultad - Readmitidos Año 2021

Al observar los datos surge a primera vista algunas materias que concentran más elecciones por parte de los estudiantes y esas podrían ser calificadas como “cuello de botella”.

AÑO 2.022

Ante la consulta de los estudiantes que solicitaron la readmisión en el año 2.022, sobre las materias que resultaron de mayor dificultad, se obtuvieron un total de 19 respuestas sobre los espacios curriculares que presentaron mayores dificultades identificaron un total de 13 materias.

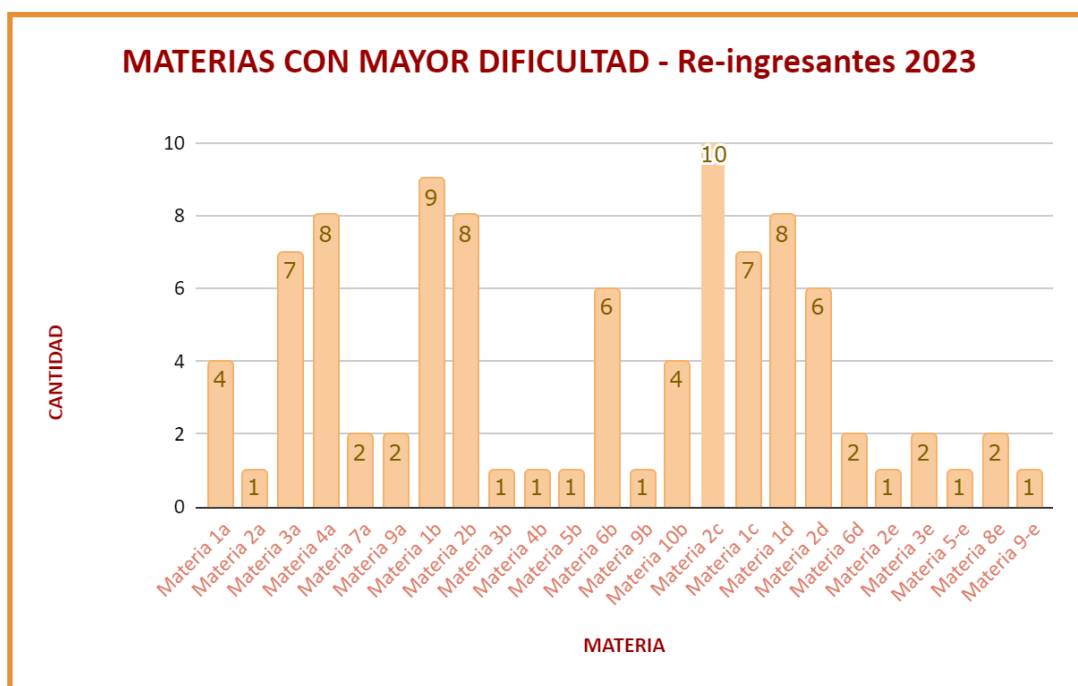
Gráfico N°28 - Materias mayor dificultad - Readmitidos Año 2022



AÑO 2.023

Ante la consulta a los estudiantes que solicitaron readmisión en el año 2.023, en la consulta acerca de las materias que resultaron de mayor dificultad se obtuvieron un total de 95 respuestas. Se identificaron un total de 24 materias.

Gráfico N°29 - Materias mayor dificultad - Readmitidos Año 2023

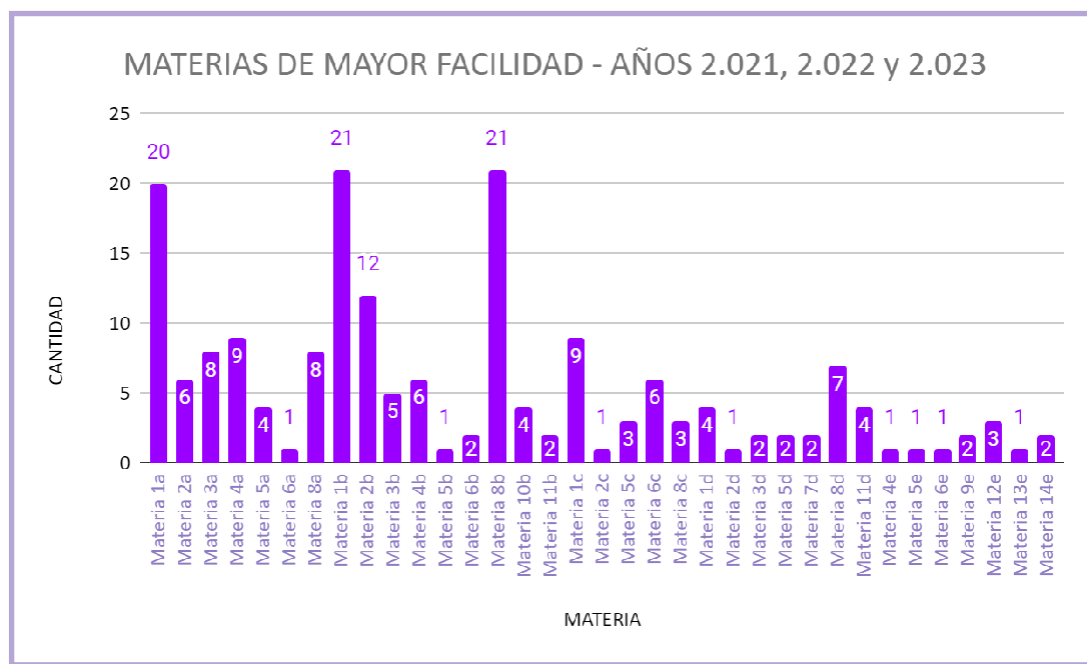


Materias que presentaron mayor facilidad

Analizando las respuestas de los estudiantes reingresantes de los tres años (2.021, 2.022y 2.023), se identificaron 29 materias que presentaban mayor facilidad. Respecto a las materias que resultaban de más fácil cursado dieron 185 respuestas.

Si se analiza las materias que para los estudiantes fueron de MAYOR FACILIDAD, algunos datos arrojados fueron los siguientes:

Gráfico N°30 - Materias mayor facilidad Readmitido Años 2021 – 2.021 – 2.023



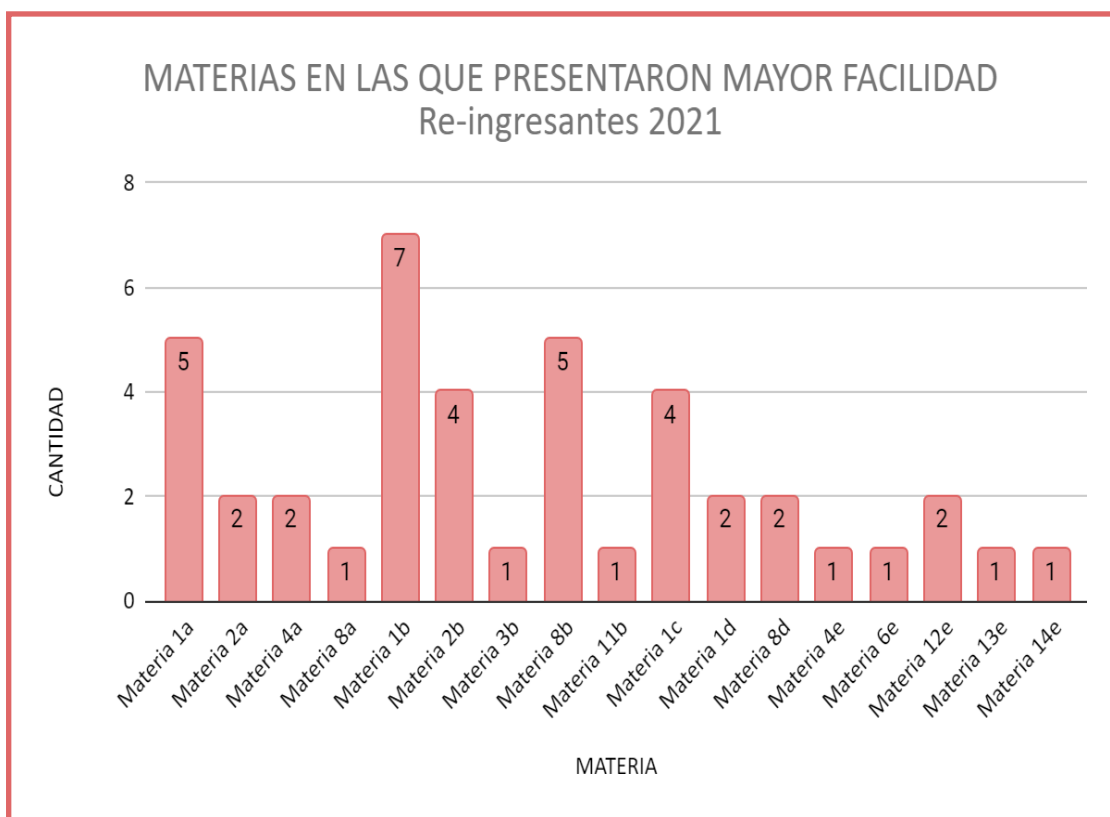
Un dato significativo está dado por el hecho que los estudiantes señalaron un número más alto de materias con menos dificultades que aquellas que consideran con más dificultades; dato que otorga oportunidades de bienestar para los estudiantes que solicitaron readmisión. Sí cabe señalar, que de esas 35 materias sólo 3 acumularon un número significativo como para ser muy bien evaluadas y transformarse en espacios de cátedra favorecedores para las trayectorias educativas.

Si se comparan los dos gráficos, el de mayor dificultad y el de menor dificultad, surge un dato muy curioso que una de las materias la 1b está en ambos casos en el tope de mayor y menor dificultad.

Si se analiza año a año los resultados son los siguientes:AÑO 2.021

Ante la consulta sobre las materias que resultaron mayor facilidad se obtuvo un total de 42 respuestas por parte de los estudiantes que solicitaron sus reingresos que solicitaron readmisión en el año 2.021. Sobre los espacios curriculares que presentaron mayores facilidades identificaron un total de 17 materias.

Gráfico N°31 - Materias mayor facilidad - Readmitidos Año 2021



AÑO 2.022

Ante la consulta estudiantes reingresantes que solicitaron readmisión en el año 2.022, se obtuvieron 27 respuestas sobre las materias que resultaron de mayor facilidad. Sobre los espacios curriculares que presentaron mayores facilidades identificaron un total de 20 materias.

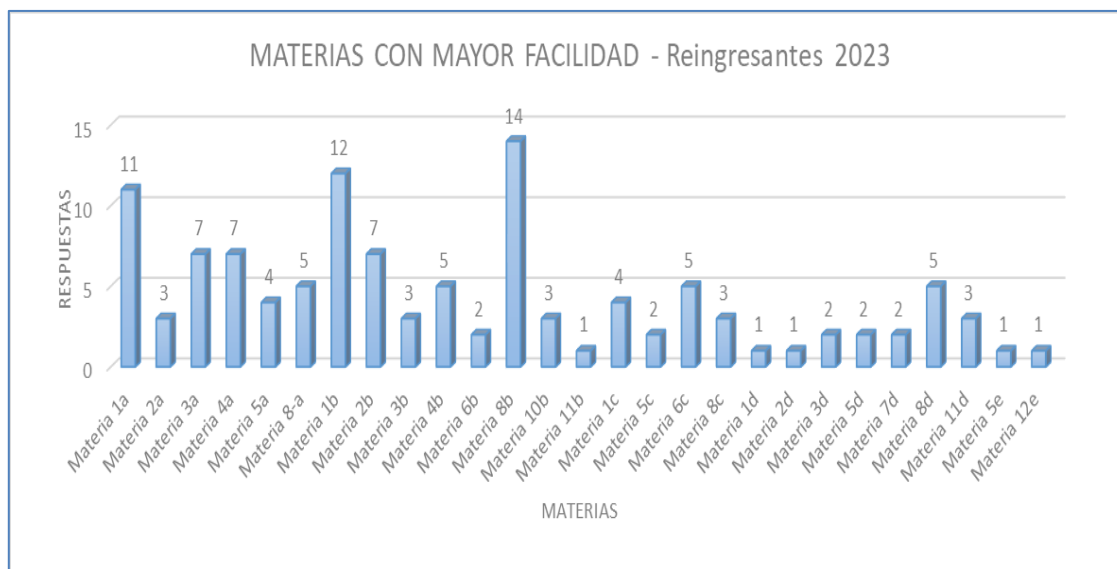
Gráfico N°32 - Materias mayor facilidad - Readmitidos Año 2022

AÑO 2.023



Ante la consulta a los estudiantes reingresantes que solicitaron readmisión en el año 2.023 sobre las materias que resultaron mayor facilidad, se obtuvo un total de 116 respuestas. Sobre los espacios curriculares que presentaron mayores facilidad identificaron un total de 27 materias.

Gráfico N°33 - Materias mayor facilidad - Readmitidos Año 2023



III.3. Materias evaluadas por los estudiantes y formación pedagógica de los docentes que las dictan

Cuando se analiza las respuestas de los estudiantes que solicitaron su reingreso en los diferentes años acerca de materias que presentan más dificultades o más facilidades y se compara este dato con la información sobre la formación pedagógica de los docentes titulares de cada materia identificada, los datos que arroja son que la mayor incidencia de dificultades respecto de docentes con menores porcentajes de formación pedagógica y más facilidades en materias cuyos profesores han cursado y obtenido una formación docente.

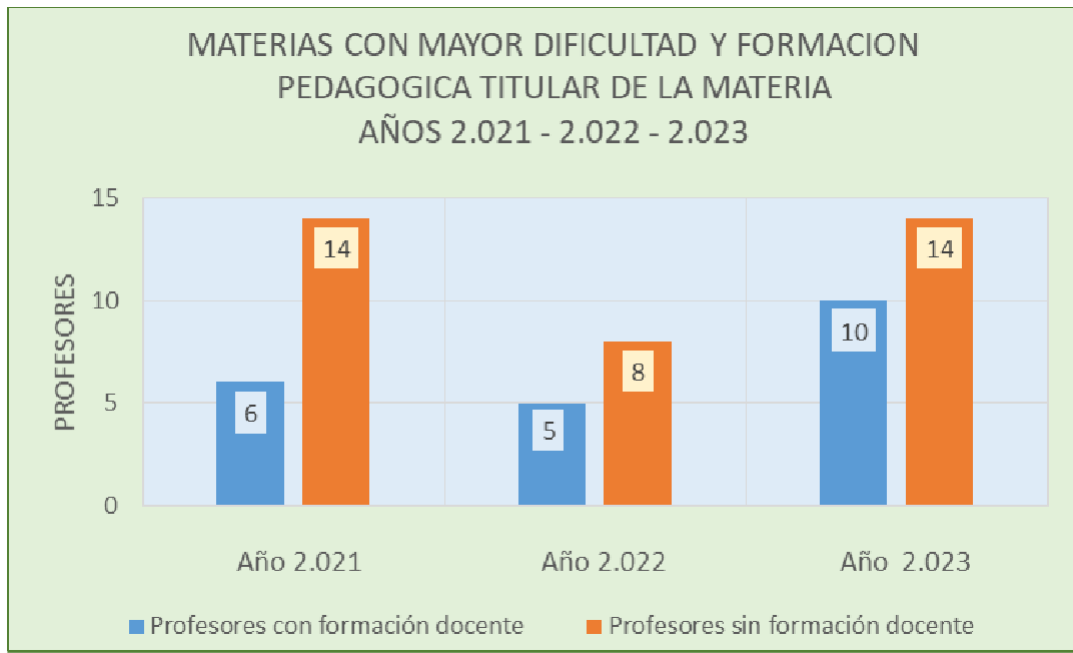
Materias en las que presentaron mayores dificultades

Tabla N° 4 Materias que representaron mayor dificultad, años 2021-2022-2023

MATERIAS CON MAYOR DIFICULTAD			
PROFESORES	AÑOS		
	2.021	2.022	2.023
Profesores con formación pedagógica	6	5	10
Profesores sin formación pedagógica	14	8	14
Totales	20	13	24

Como se aprecia en la tabla los estudiantes de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza manifiestan percibir mayores dificultades en materias en las que sus docentes titulares no poseen formación pedagógica. Estableciendo una evidente relación entre las dificultades que perciben los estudiantes de readmisión y la formación de los docentes.

Gráfico N°34 - Materias mayor dificultad y formación docente del titular de lamaterias -
Readmitidos Año 2021 – 2.022 – 2.023



AÑO 2.021

En el año 2021, se puede encontrar una evidente diferencia en la formación de los docentes que dictaron las materias que representaron mayor dificultad para los estudiantes readmitidos: el 70% de las materias que representaron mayores dificultades para los estudiantes que solicitaron re incorporarse a la carrera de medicina durante el año 2021 tiene profesores titulares que no poseen formación pedagógica, comparado con solo un 30% de materias que representaron mayores dificultades para los estudiantes en las que sus docentes titulares sí poseen formación pedagógica. Esto muestra la influencia directa que la formación del docente tiene en la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.

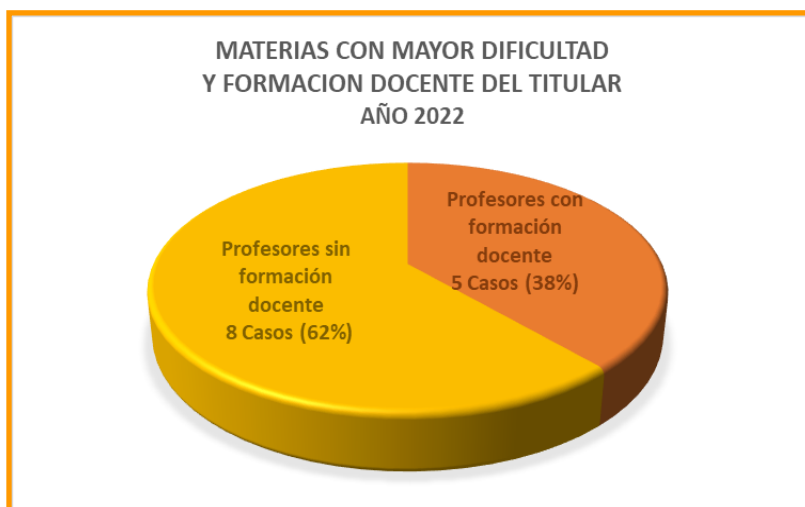
Gráfico N°35- Dificultad y formación de los docentes titulares readmitidos en 2.021



AÑO 2.022

En coincidencia con el año 2021, en las respuesta de las solicitudes de readmisión del año 2022 se marca una tajante diferencia en la formación de los docentes que dictaron las materias que representaron mayor dificultad para los estudiantes readmitidos: el 62% de estas materias tiene profesores titulares que no poseen formación pedagógica, esto comparado con solo un 38% de materias que representaron mayores dificultades para los estudiantes en las que sus docentes titulares sí poseen formación pedagógica. Si bien la diferencia es mínima es necesario mencionar que hay una leve tendencia a aminorar la brecha de diferencia respecto del año anterior.

Gráfico N°36- Dificultad y formación de los docentes titulares readmitidos en 2.022



AÑO 2.023

A diferencia de los 2 años anteriores en el año 2023 en la formación de los docentes de las materias que representaron mayor dificultad para los estudiantes readmitidos solo el 58% no posee formación pedagógica. Mientras que el 42% de los docentes titulares de las materias que representaron mayor dificultad para los estudiantes de readmisión sí poseen formación pedagógica,

Gráfico N°37- Dificultad y formación de los docentes titulares readmitidos en 2.023



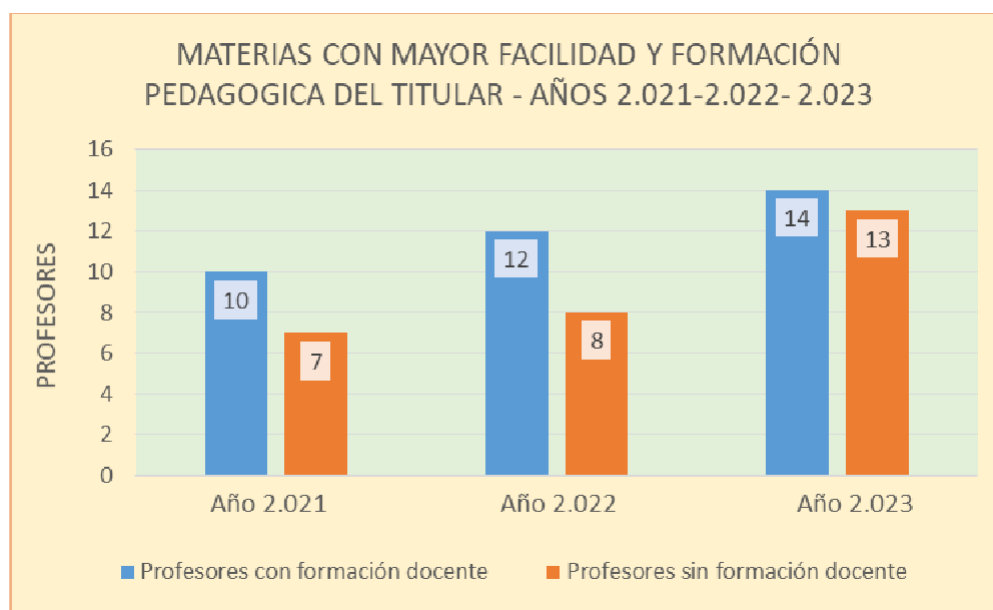
Materias que presentaron más facilidad

Tabla N° 5- Materias de mayor facilidad año 2021-2022-2023

MATERIAS CON MAYOR FACILIDAD			
PROFESORES	AÑOS		
	2.021	2.022	2.023
Profesores con formación pedagógica	10	12	14
Profesores sin formación pedagógica	7	8	13
Totales	17	20	27

Sobre la relación entre las materias que representaron mayor facilidad para los estudiantes de readmisión de los 3 años investigados y la formación pedagógica de los docentes titulares de las mismas, se observa una relación inversamente proporcional a la descrita con anterioridad en las materias que representaron mayor dificultad: se puede señalar que durante los 3 años hubo mayoría de materia mencionadas como de mayor facilidad con docentes que sí poseen formación pedagógica. Sin embargo, el impacto que se ejerce entre la formación pedagógica de los docentes y la facilidad que representan las materias para los estudiantes de readmisión es menor a la relación que se detectó entre la formación pedagógica de los docentes y la dificultad que representa la materia.

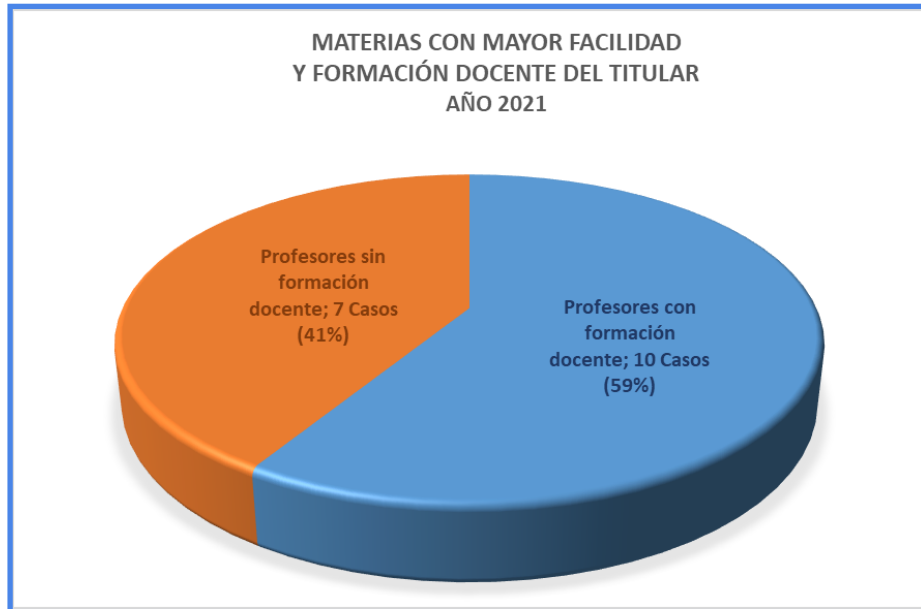
Gráfico N°38 - Materias mayor facilidad y formación docente del titular de la materias - Readmitidos Año 2021 – 2.022 – 2.023



AÑO 2.021

En el año 2021 los estudiantes de readmisión señalaron 17 materias que les representaron mayor facilidad, de las cuales el 59% fueron dictadas por docentes titulares que sí poseen formación pedagógica, contra un 41% de materias que representaron menor dificultad y que fueron dictadas por docentes sin formación pedagógica.

Gráfico N°39- Mayor Facilidad y formación de los docentes titulares por alumnos readmitidos en 2.021



AÑO 2.022

Respecto del año 2022 los números son similares al del año 2021, 17 materias fueron mencionadas por los estudiantes de readmisión, de las cuales el 59% fueron dictadas por docentes titulares que sí poseen formación pedagógica, contra un 41% de materias que representaron menor dificultad y que fueron dictadas por docentes sin formación pedagógica.

Gráfico N°40- Mayor Facilidad y formación de los docentes titulares
- alumnos readmitidos en 2.022



AÑO 2.023

A diferencia de los años anteriores en el año 2023 esta diferencia acorta levemente, también fueron señaladas 17 materias que representaron mayor facilidad para los estudiantes de readmisión, y en este caso el 52% fueron dictadas por docentes titulares que sí poseen formación pedagógica, contra un 48% de materias que representaron menor dificultad y que fueron dictadas por docentes sin formación pedagógica.

Gráfico N°41- Mayor Facilidad y formación de los docentes titulares - alumnos readmitidos en 2.023



Parte IV Discusiones

PARTE IV- PRESENTACIÓN DE DISCUSIONES

Las variables analizadas en la presente investigación muestran una tendencia en los docentes de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza a no capacitarse en su formación pedagógica como requisito esencial para ejercer su rol de docentes. Dado que la investigación no indagó sobre las motivaciones de los docentes, esto podría ser profundizado en investigaciones posteriores.

La mayor parte del cuerpo docente de la Facultad no posee ningún tipo de formación pedagógica e incluso una gran parte de aquellos que han recibido formación de esta índole no han realizado profesorado o formaciones de mayor jerarquía sino que han realizado cursos de no más de 100 horas de duración.

Sólo el 23% de quienes hoy imparten cátedras en la Sede Central de la Facultad de Medicina de la UM poseen formación docente y a su vez ésta es variada, situación que se ve contrastada por la amplia formación post titulación que poseen estos mismos docentes en el ámbito de la medicina, ya que más del 90% del cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Médicas de la UM ha desarrollado algún tipo de formación posterior vinculada a las necesidades concretas de su ejercicio profesional médico. Estos datos arrojados en la investigación coinciden con el análisis presentado por diversos autores en la fase conceptual de la misma, donde los autores coinciden en que existe en medicina una tendencia de desprofesionalizar la docencia y por tanto ejercerla sin someterse primero a procesos de formación específicos para esta tarea, relacionando esta falta de interés por la formación pedagógica con la falta de difusión y compensación para la misma, al contrario de lo que sucede con aquellos médicos que realizan especializaciones relacionadas con la medicina.

Se puede mencionar a McGaghie W, Sajid A, Miller G, Telder T (1978:81) que exponen en su trabajo que esta situación es generalizada a todos los ámbitos de educación para las ciencias médicas, y explican las causas probables de este fenómeno: "Quien trate de comprender la razón de que los profesores se comporten como lo hacen, o de cambiar ese comportamiento, debería examinar ante todo el sistema de recompensas. Si a un miembro del personal se le reconocen sus aportaciones a la asistencia médica, es probable que entonces se dedique a esa labor la máxima atención; si lo que se reconoce es la productividad en la investigación es aquí donde se aplicarán primeramente los esfuerzos", para lograr que entre los docentes de medicina exista el ímpetu por iniciar su formación pedagógica hay una importante falta de uno de los elementos principales que deben acompañar todo proceso de aprendizaje:

la motivación.

La variable referida a la percepción que tienen los estudiantes sobre cómo los docentes llevan a cabo su tarea de educación, en esta investigación muestra que la falta de formación pedagógica de los docentes provoca que los estudiantes perciban mayores dificultades en sus trayectorias educativas, mostrando que los estudiantes que han desertado de la carrera de medicina advierten mayores dificultades en su aprendizaje en las materias en las que los docentes titulares no poseen ningún tipo de formación pedagógica.

A través del análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes de readmisión se puede corroborar que en el año 2021 de las materias que representaron mayor dificultad para los estudiantes readmitidos, el 70% de las mismas tiene profesores titulares que no poseen formación pedagógica, en el año 2022 esta cifra fue del 62% y en el 2023 del 58%, corroborando así la tendencia de los estudiantes a presentar mayores dificultades en materias donde los docentes titulares no poseen formación pedagógica. Un factor no analizado en esta investigación y que puede representar una variable de análisis interesante para completar todos los factores de influencia analizados, es la influencia que el cursado virtual durante la pandemia representó para las trayectorias educativas de los estudiantes.

Esta tendencia de los estudiantes de readmisión de la UM, es decir aquellos que no pudieron concluir su trayectoria educativa y tuvieron que desertar en un momento determinado, coincide con el análisis llevado a cabo en el desarrollo teórico de esta investigación sobre las variables que intervienen en una trayectoria educativa, donde se explica como una trayectoria educativa al verse influenciada por la institución en la que se desarrolla y sobre todo por los docentes que la guían no es una tarea unidireccional en la que el éxito puede conseguirse sólo con el esfuerzo del estudiante. A su vez en el “Dispositivo de Fortalecimiento para los Institutos de Educación Superior” del Área de Formador de Formadores del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación se describe como en cualquier situación de enseñanza aprendizaje los estudiantes reciben el impacto de la formación pedagógica de sus docentes a través de la implementación de prácticas pedagógicas que estos llevan a cabo, para que estas prácticas pedagógicas sean efectivas se requiere que el docente haya recibido formación pertinente a los estilos de comunicación y herramientas específicas de la acción de enseñar, como señala la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) “Unas buenas estrategias de comunicación son básicas para llevar a cabo una acción docente eficaz y motivadora, siendo el objetivo final promover y potenciar el vínculo con el estudiante”.

Sobre este punto Davini señala que para ejercer la docencia se deben conocer los medios adecuados para lograr una correcta transmisión educativa, lo que implica que para lograr un proceso de enseñanza efectivo quien enseña debe tener conocimiento sobre “el cuerpo estructurado de conocimientos, criterios y estrategias de acción que le competen a su actividad” (Davini, 2015).

Esta investigación presenta un extenso análisis conceptual que despeja toda duda existente sobre la importancia de la formación pedagógica para ejercer la docencia universitaria, y la importancia de que las mismas instituciones de enseñanza universitaria impulsen y exhorten a su cuerpo docente a profesionalizarse en la docencia para adquirir las herramientas pertinentes que les permitan acompañar a los estudiantes y guiarlos hacia el logro de trayectorias educativas positivas, teniendo el sustento teórico que sirve de justificación tanto la facultad de medicina de la UM como otras facultades de la misma institución y otras de similar índole pueden crear mecanismos de acompañamiento para que aquellos docentes que no han recibido formación pedagógica la reciban y puedan aplicar estos conocimientos de manera práctica en sus clases.

Parte v - Conclusiones

PARTE V - PRESENTACIÓN DE CONCLUSIONES

Cuando se planteó el tema de esta investigación fue con el objetivo de comprender si existe una relación entre la formación pedagógica de los docentes de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza y el éxito o fracaso de las trayectorias educativas de los estudiantes de esta facultad. Comprender si la ausencia de la formación pedagógica en los docentes influye en la percepción que tienen los estudiantes sobre una determinada materia.

Para comprobar esta relación se estudiaron dos variables: la formación pedagógica de los docentes de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza y la percepción que los estudiantes de readmisión tienen sobre las materias que cursaron antes de desertar en la carrera. Sobre los docentes se analizaron 324 legajos de los/as profesores de Medicina que se desempeñan en la Sede Central del Gran Mendoza en la Universidad de Mendoza, donde se refleja la formación post graduación que ha recibido el/la docente en cuanto a Formación pedagógica y a Formación Profesional en el ámbito de la medicina. Sobre las materias se elaboró una matriz con datos como el Nombre de la Materia, los docentes que son parte de la cátedra, y condición del docente en cuanto a cargo (Titulares, Adjuntos/as, Jefe/a de Trabajos Prácticos/ACD, Asociado/a), para luego poder comparar los datos de los docentes con las materias que dictan. Y para conocer la percepción de los estudiantes sobre las materias se utilizaron los resultados de tres encuestas realizadas por el equipo de SOE a Los estudiantes de readmisión de los años 2021, 2022 y 2023, tomando como datos dos preguntas de las mismas:

¿En qué materias tuviste mayor DIFICULTAD? y

¿En qué materias tuviste mayor FACILIDAD?

La encuestas realizadas a los estudiantes de readmisión fueron el principal motivante para desarrollar esta investigación, ya que al observar las respuestas de los estudiantes a las dos preguntas relacionadas con las materias cursadas se pudo encontrar numerosas coincidencias en las mismas, que señalan con repitencia determinadas materias sobre otras en relación a dificultad y facilidad de las mismas, por lo que se comenzaron a generar interrogantes sobre las posibles causas de este fenómeno y posibles soluciones al mismo. Así es que se investigó sobre cómo la formación de los docentes universitarios puede influir en las trayectorias educativas de sus estudiantes, qué tipo de formación tienen los docentes de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza y qué docentes dictan aquellas materias que

representan una mayor dificultad para aquellos estudiantes cuyas trayectorias educativas no fueron finalizadas.

En relación con los objetivos planteados para esta investigación y relacionando los mismos con los resultados obtenidos se puede afirmar que se logró establecer el porcentaje exacto de docentes de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza que poseen formación pedagógica y la percepción que tienen los estudiantes sobre las materias que imparten, y de quiénes cuentan con formación pedagógica y quiénes no la tienen. Además a través de la percepción de dificultad/ facilidad que tienen los estudiantes de readmisión del año 2021, 2022 y 2023 se comprobó que existe una relación entre la presencia/ausencia de formación pedagógica en los docentes universitarios y el éxito/fracaso de las trayectorias educativas de sus estudiantes. Logrando así comprobar la hipótesis planteada.

A modo de explicación se puede afirmar que las materias que son dictadas por docentes universitarios que no poseen ningún tipo de formación pedagógica representan una mayor dificultad para los estudiantes, provocando en los mismos que deban rendir más de una vez el examen final de la materia, que deban recursar la misma materia más de una vez y en algunos casos que las sucesivas experiencias de fracaso en determinadas materias lleven al abandono de la carrera.

A través del extenso análisis llevado a cabo por esta investigación en relación a las características del plantel docente de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza y de la percepción de los estudiantes, se logró arribar a respuestas para las preguntas de investigación planteadas. Dando como resultado las siguientes respuestas respecto al plantel docente de la carrera de medicina de la Universidad de Mendoza: los docentes universitarios privilegian la formación profesional por sobre la formación pedagógica, la formación pedagógica no está entre los requisitos de ingreso a la docencia en la Carrera de Medicina de la Universidad Mendoza, las competencias que demanda el ejercicio profesional de la Medicina requieren de los docentes una formación específica y los estudiantes no perciben de la misma manera el desempeño de aquellos docentes que sí tienen formación pedagógica de los que no la tienen.

No obstante se han abierto un sin número de nuevos interrogantes que posibilitará a futuro profundizar los debates y análisis sobre el tema investigado, algunos de los nuevos interrogantes que se podrían profundizar son aquellas vinculadas a las qué necesidades y motivaciones llevan a los profesores de la Carrera a escoger la formación profesional por sobre la docente; las oportunidades reales de recibir recompensas o

reconocimiento institucional cuando se forman en pedagogía; qué identifican los estudiantes cómo obstaculizadores y facilitadores pedagógicos concretos en las clases impartidas por los docentes con y sin formación docente; entre otras cuestiones que podrían abrir espacio para nuevas indagaciones.

Podría ser enriquecedor para la investigación realizada analizar en profundidad algunas variables que surgieron en el transcurso de la misma, como los tipos de incentivos que se pueden presentar a los docentes para impulsar su formación pedagógica, los tipos de herramientas pedagógicas que utilizan los docentes según su formación y qué nivel de ajuste tienen los programas de formación pedagógica existentes en la Universidad de Mendoza a las necesidades particulares de la enseñanza de las Ciencias Médicas. Todas estas variables podrían darle una completud teórica a esta investigación a fines de tener una base conceptual/empírica para especificar los espacios de formación pedagógica ajustados a las necesidades de un cuerpo docente específico.

Hablando en este caso de los docentes de medicina, habiendo expuesto las posibles razones para la falta de formación en educación y ya que se han explicitado las particularidades de la enseñanza de las ciencias médicas, se puede pensar un espacio de formación donde se impartan herramientas específicas para la enseñanza de la medicina, donde se expliciten formas de acompañar a los estudiantes de medicina, y donde se presenten incentivos suficientes para que surja en los docentes de medicina un impulso que los motive a perfeccionar su labor docente, dándole a este espacio de formación un formato ligero, adecuado a las cargas horarias del ejercicio de la medicina, como podría ser una diplomatura o especialización con facilidades de cursado y con una extensión media.

A partir de los insumos suministrados por la presente investigación se abre indudablemente un camino interesante a recorrer que posibilite a futuro un proceso de motivación para los profesores con el objetivo de adquirir herramientas concretas para otorgar cada día más calidad educativa que redunde en trayectorias educativas exitosas para los estudiantes de la carrera de Ciencias médicas de la Universidad de Mendoza.

Referencias bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDER EGG, Ezequiel (2012) Diccionario de Educación. 5ta. Edición ampliada y corregida. Instituto Universitario de Capacitación Pedagógica. Universidad Central del Ecuador. Ecuador.

ALTOLAGUIRRE, Agustina (2020) Importancia del Rol Docente en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Razonamiento Médico. Tesis para obtener el título de Profesor Universitario para el nivel secundario y superior. Universitaria para la Educación Secundaria y Superior. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Argentina. En <https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/2803d3e5-dc8f-41a1-b614-7551d518f11b/content>

ALVARADO, Lusmidia; GARCÍA, Margarita (2008) Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 9, núm. 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas. Venezuela

ANIJOVICH, Rebeca y Colaboradoras Capelletti, Graciela y Cancio, Cecilia (2018) Gestionar una Escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Editorial PAIDÓS Colección Ideas que enseñan. Edición Especial Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

ANIJOVICH, Rebeca, Capelletti, Graciela; Mora, Silviana y Sabelli, María José (2018) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Editorial PAIDÓS. Colección Ideas que enseñan. Edición Especial Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

ASSAÉL, Jenny -Compilador/Editora- y SOTO, Salvador -Compilador/Editor- (1992) Cómo aprende y cómo enseña el docente: informe de seminario. Santiago. Chile. En <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

CASTRO, Claudia y GALLI, Amanda (2002) AFACIMERA- Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina. Evaluación educacional. Evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes. Evaluación de la enseñanza. Módulo N°

3. Buenos Aires. Argentina.

Constitución Nacional Argentina (1994)

CHERJOVSKY, Roberto (2008) Las competencias como núcleo del diseño curricular. Editorial Revista Argentina de Educación Médica . Vol 2 - Nº 1. AFACIMERA. Buenos Aires. Argentina. En <https://raem.afacimera.org.ar/>

CUTRONI, Francisco (2012) Informe de desgranamiento y deserción en la carrera de medicina” Informes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza. Mendoza, Argentina.

DAVINI, MARÍA CRISTINA (2015) Aportes para el desarrollo curricular. Acerca de las prácticas docentes y su formación. Instituto Nacional de Formación Docente. Formación Inicial de Docentes. I. Título. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

Decreto N°223/2022 Creación de la Secretaría de Calidad en Salud del Ministerio de Salud (2021). Buenos Aires. Argentina

Decreto N°268/95 (1995) Referida a la Ley de Educación Superior y a las atribuciones de las Instituciones Universitarias Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires. Argentina

Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires Desgranamiento en Educación. Datos básicos para el análisis de la retención. Dirección de Información y Estadística. En http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/informacionyestadistica/publicaciones/desgranamiento_en_la_educacion.pdf

GATICA LARA, Florinda; ORTIZ MONTALVO, Armando y ALPUCHE HERNÁNDEZ Amilcar (2022-2023) Condiciones institucionales de la docencia: Aspectos académicos y práctica educativa docente en la Facultad de Medicina. Debates en Evaluación y Curriculum. Año 6. Nº 6. Congreso Nacional de educación. Evaluación 2022-2023. Universidad Nacional de México. México

FROLA PEÑA, Paola (2023) Estrategias didácticas que implementan los docentes según su formación pedagógica, para aumentar la motivación de sus alumnos. Trabajo Final para optar por el título de Profesor Universitario para el nivel secundario y superior. Facultad de Ciencias de la Educación y psicopedagogía. Universitaria para la Educación Secundaria y Superior. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Argentina.

GOBIERNO DE MENDOZA (2019) Estrategias de acompañamiento a trayectorias estudiantiles. Coordinación General de Educación Superior. Dirección General de Escuelas.. Mendoza. Argentina

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ COLLADO, Carlos y BATISTA LUCIO, María del Pilar (2010) Metodología de la Investigación. 5ta. Edición. McGraw-Hill Interamericana Editores. México.

JARA HOLLIDAY, Oscar (2020) La Educación Popular Latinoamericana. Historias y claves éticas, políticas y pedagógicas. Editorial El colectivo. Colección Sociedad en movimiento y Colección Inventamos o erramos. EdUNLu. Editorial Universidad Nacional de Lujan. Buenos Aires. Argentina.

QUINTANILLA ARGUEDAS, Luis Hilarión (2020) Tesis de Maestría Formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes del VI ciclo de la Escuela de Terapia Física y Rehabilitación de una Universidad de Lima. Perú.

LAVOOY, Vanina Janet y KRUMM, Gabriela Liliana (2010) Concepciones acerca de la evaluación pedagógica de profesores universitarios con y sin título docente. Revista de Psicología UCA 2010 Vol 6 N 11. Universidad Adventista del Plata. Buenos Aires. Argentina

Ley N°26.206 de Educación Nacional (2006) Congreso de la Nación Argentina. Buenos Aires. Argentina

Ley Nacional N°22.520 (1992) Responsabilidades de los Ministerios Nacionales. Congreso de la Nación Argentina. Buenos Aires. Argentina
Ley Nacional N°23.873 del Arte de Curar del Ministerio de Salud (1990). Congreso de la nación Argentina. Buenos Aires. Argentina

Ley Nacional N°24.521 de Educación Superior (1995). Congreso de la Nación Argentina. Buenos Aires. Argentina

Ley Nacional N°17.132 del Ejercicio de la Medicina, Odontología y Actividades de Colaboración (1967). Congreso de la nación Argentina. Buenos Aires. Argentina

Ley Provincial de Mendoza 7857 (2008) Funcionamiento del Sistema de Residencias del Ministerio de Salud y Ministerio de Desarrollo Humano Familia y Comunidad de la Provincia de Mendoza. Legislatura de Mendoza. Mendoza. Argentina

Ley Provincial N° 4872 de Mendoza (1983) De la Carrera Médica de Mendoza. Legislatura de Mendoza. Mendoza. Argentina

Ley Provincial N° 2636 de Mendoza (1959) Reglamentación provincial para el Ejercicio de las Profesiones Sanitarias: Medicina, Odontología, Bioquímica, Veterinaria, Farmacia y Obstetricia. Legislatura de Mendoza. Mendoza. Argentina

PÁRRAGA, Alejandra (2019) Informe de Iniciación a la vida universitaria. Informe Pre-Universitario Medicina 2019 Informe y Estadísticas de notas Pre Universitario Medicina. Facultad de Ciencias Médicas. Sede San Rafael. Universidad de Mendoza. Mendoza. Argentina

PÁRRAGA, Alejandra (2018) Informe de Iniciación a la vida universitaria. Informe Pre-Universitario Medicina 2018 Informe y Estadísticas de notas Pre Universitario Medicina 2017-11-24 Humanitas 2.0. Facultad de Ciencias Médicas. Sede Central. Universidad de Mendoza. Mendoza. Argentina

PÁRRAGA, Alejandra y RASO, Alejandra (2017) Iniciación a la vida universitaria. Informe Pre-Universitario Medicina 2017. Facultad de Ciencias Médicas. Sede Central. Universidad de Mendoza. Mendoza. Argentina.

PRIETO CASTILLO, Daniel (2007) Las Instancias del aprendizaje. Especialización en Docencia Universitaria Módulo I La enseñanza en la Universidad - Unidad III. 6ta. Edición. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Mendoza. Argentina. En https://issuu.com/gomez.carolina/docs/texto_base_modulo_i_-_la_ensenanza

QUINTANILLA ARGUEDAS, Luis Hilarión (2020) Formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes del VI ciclo de la Escuela de Terapia Física Rehabilitación de una Universidad de Lima. Tesis Maestría en Docencia Universitaria. Universidad Northbert Wiener. Lima Perú.

Resolución Conjunta N°5/2022. (2022) Ministerio de Salud y de Educación para lograr programas de formación en carreras de salud que consigan trayectorias educativas exitosas para los estudiantes de medicina. Buenos Aires. Argentina

Resolución N°856-E/2017 (2017). Programa Nacional de Garantía de Calidad de la Atención Médica Ministerio de Salud de la Nación. Buenos Aires. Argentina

Resolución: la N°1314/07 (2007) de la Carrera de Medicina – Aprobación de los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Medicina, así como la nómina de actividades profesionales reservadas para quienes hayan obtenido el título de Médico. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación Superior. Buenos Aires. Argentina

SALINAS, Elizabeth Jélica (2020) Las representaciones sociales docentes sobre el éxito y fracaso escolar. Trabajo Final para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación y psicopedagogía. Universitaria para la Educación Secundaria y Superior. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Argentina.

TAURO, Teresa Norma (2018) Tesis doctoral Caracterización de las habilidades didácticas de los/as docentes con formación pedagógica de la Carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina

VALDIRI LUGO, Luz Elena y OSPINA USAQUÉN Yuri Tatiana (2022) Asignaturas cuello de botella en los programas de pregrado de la facultad de ingeniería en una universidad pública colombiana en el periodo 2017-1 a 2021-1. Nuevas Realidades para la educación en ingeniería, curriculum, tecnología, medio ambiente y Desarrollo. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. Facultad de Ingeniería. Universidad Pública Colombiana. Cartagena de Indias. Colombia

VERA CARRASCO, Oscar (1017) Los Nuevos Roles del Profesor de Medicina. Revista Cuadernos. Vol. 58. Facultad de Medicina, Enfermería, Nutrición y Tecnología Médica. La Paz - Bolivia

VICCO, Miguel Hernán (2016) Análisis de la evaluación de competencias en el área Clínica Médica de la carrera de ciencias médicas de la UNL. Tesis de Maestría. Maestría en Docencia Universitaria. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé. Argentina.

ZABALZA BERAZA, Miguel Angel; ZABALZA CERDEIRIÑA, María Ainocha (2018) 1ra edición especial. Profesores y profesión docente. Entre el 'ser' y el 'estar'. Waldhuter Editores. Colección Ideas que enseñan. Edición Especial Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

Anexos

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Trabajo Final de Licenciatura: "Relación de la formación pedagógica de los profesores universitarios con las trayectorias educativas de los estudiantes". El caso de la carrera de Ciencias Médicas de la Universidad de Mendoza."

Durante el mes de Diciembre de 2023 se desarrollarán en la *Universidad de Mendoza* distintas actividades enmarcadas en el Trabajo final de Licenciatura de la alumna *Rocio Salas*.

El mismo se encuentra dirigido por profesionales de la Universidad Católica Argentina, siendo Coordinadora de Trabajo Final la Prof. Cecilia Affronti y el Director del Trabajo Final el Profesor José Olivares

Dicho trabajo tiene como finalidad indagar la relación que existe entre la formación pedagógica de los docentes universitarios y las trayectorias educativas de los estudiantes.

Para poder comprobar la relación entre estas variables es necesario un relevamiento de la formación de los docentes de la facultad de ciencias médicas y las materias que dictan, y el acceso a las respuestas de las encuestas realizadas a estudiantes de readmisión de la misma facultad.

Se conservará el anonimato de todos los participantes en la investigación (docentes, estudiantes y nombres de materias).

Firma de encargado y Aclaración

Prof. Lic. Alejandra PARRAGA
Psicopedagoga
Matr. 343*

