



UBA
Universidad de Buenos Aires



Facultad de Ciencias
VETERINARIAS
Universidad de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Veterinarias Universidad de Buenos Aires

Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas

TESINA

“Implementación de Casos Clínicos como propuesta didáctica e integradora en la materia Medicina II perteneciente a la Carrera de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires.”

Autora: Mariela Cristina Regonat

Tutora: Mercedes Fidanza

AÑO 2018

“Implementación de Casos Clínicos como propuesta didáctica e integradora en la materia Medicina II perteneciente a la Carrera de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires.”

**Universidad de Buenos Aires Facultad de Ciencias Veterinarias
Tesina CEDU – 2018**

Tabla de contenido

1. INTRODUCCION.....	2
1.1 Objetivo Principal.....	2
1.2 Objetivos Parciales	2
2. PROBLEMÁTICA.....	2
3. METODOLOGÍA	4
4. MARCO TEORICO	5
4.1 Dejar Que Hablen Los Estudiantes	6
4.2 Contenidos Teóricos Que Respaldan La Propuesta Pedagógica	7
5. DESARROLLO.....	9
5.1 Justificación De La Investigación	9
5.2 Estudio De Casos	10
5.3 El Estudiante En Las Clases Teóricas.....	10
5.4 El Estudiante En Las Clases Prácticas.....	11
6. EL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO	12
6.1 Las Buenas Prácticas Docentes Desde Distintas Perspectivas	13
6.2 El Docente	14
6.3 Propuesta De Trabajo	14
7. EVALUCIÓN	15
7.1 Resultados De Las Encuestas.....	16
7.2 Sugerencias y Comentarios de los Alumnos	16
7.3 Desde Mi Perspectiva.....	18
8. CONCLUSIONES.....	18
8.1 Conclusión General	19
8.2 Reflexión Final.....	20
9. BIBLIOGRAFÍA	20
Anexo I: Encuesta Para Los Alumnos De Medicina II Del Segundo Cuatrimestre Del Año 2016.....	22
Anexo 2: Resultado De La Encuesta Realizada A Los Alumnos	23
Anexo 3: MEDICINA II: Casos de la unidad renal	29

1. INTRODUCCION

El presente estudio es el trabajo integrador (tesina) de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, cuya temática abarca la posibilidad de implementar una nueva estrategia de aprendizaje, que consiste en la utilización de Casos Clínicos en la materia Medicina II, perteneciente al Modulo común Carrera de Veterinaria, con la finalidad de acercar al alumno a su futura labor como médico veterinario.

1.1 Objetivo Principal

Implementar la utilización de Casos Clínicos problema como herramienta integradora focalizando en la Alfabetización Disciplinar en la materia Medicina II de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.

1.2 Objetivos Parciales

- Planificar las clases de la materia Medicina II, en donde se implemente la utilización de casos clínicos problema como recurso didáctico.
- Confeccionar casos clínicos problema, a partir de Historias clínicas reales, relacionados con la unidad temática para trabajar en clase.
- Confeccionar una encuesta para los alumnos que se realizará al final de la cursada cuatrimestral.
- Analizar el impacto de su implementación.
- Analizar si el alumno vincula los contenidos teóricos de la clase con la resolución de casos.

2. PROBLEMÁTICA

La materia Medicina II (504) pertenece a la currícula de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Es una materia obligatoria que se cursa en forma modular y extramodular en quinto año y tiene una carga horaria de 60 horas. Está conformada por cinco unidades temáticas a saber, Enfermedades del Sistema Cardiovascular, Enfermedades del Sistema Respiratorio, Enfermedades del Sistema Digestivo, Enfermedades del Sistema

Urinario y Alteraciones Hidroelectrolíticas y Equilibrio Ácido Base. Dicha materia se dicta una vez a la semana y cada clase tiene una duración de cuatro horas.

Las clases se caracterizan por ser fundamentalmente expositivas utilizándose medios audiovisuales (PowerPoint) como recursos de soporte frente a la exposición oral. Los exámenes parciales son de modalidad escrita, de respuesta a desarrollar, preguntas verdadero-falsas y multiple choice. Los finales son de modalidad oral.

Una constante sugerencia y reclamo de los estudiantes es que la materia tiene mucho contenido y hay falta de actividades prácticas, no encontrando una correlación entre la teoría obtenida en la materia y la clínica práctica que ven al año siguiente, en el último año de la carrera.

Se evidencia que con la modalidad de enseñanza meramente teórica se ubica a los educandos en una posición pasiva sobre su propio aprendizaje, son alumnos que absorben, transcriben, memorizan y repiten la información.

En esta metodología es el profesor el que asume el rol de autoridad formal, quien transmite la información a los alumnos y es quien organiza el contenido. En el transcurso de los años se evidencian estudiantes poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender, muchos de ellos creen que mucha de la información brindada es irrelevante para su formación académica y profesional, es así como se presenta constantemente el desafío del olvido de lo aprendido.

Sobre estas formas Paula Carlino (Carlino 2006) menciona que sin duda muchos alumnos presentan incluso dificultad para razonar de manera eficaz sobre los contenidos y también dificultad para aplicar los conocimientos a problemas y tareas contextualizadas en la realidad. En la metodología tradicional empleada, el curso está centrado únicamente en el contenido; el alumno sólo recibe la información por medio de lecturas y de la exposición del docente, el trabajo que realiza activamente es insignificante en comparación con el lugar que se le provee al aprendizaje pasivo en el modelo de la educación tradicional.

Hace unos años se plantea en el mundo académico otro tipo de propuesta didáctica diferente (Escribano y Del Valle, 2009), el uso de estrategias didácticas basadas en la enseñanza-aprendizaje, en la enseñanza de la problematización, promoviendo que el conflicto cognitivo al que los estudiantes se enfrenten en cada nueva situación estimule su aprendizaje.

Esta estrategia plantea un enfoque en donde el aprendizaje es consciente, se busca desarrollar un pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y, sin duda, el proceso se centra en el *alumno*. En esta metodología se estimula el autoaprendizaje, el trabajo colaborativo y se persigue la idea de involucrar al alumno en una situación problemática que le genere entusiasmo y responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

Esta propuesta didáctica beneficia al educando ya que promueve el aprendizaje significativo y la búsqueda de respuestas a sus propias incógnitas o de compañeros de grupo, provee oportunidades de explicación a pares, promueve la mirada crítica sobre los conocimientos y su adquisición; todas estas características son deseadas en el perfil del egresado de esta facultad y se podrían promover planteando otra metodología de enseñanza desde el comienzo de la formación de grado, desde las asignaturas básicas de la carrera.

La problemática presentada desencadena entonces interrogantes sobre los cuales se debe indagar para obtener una respuesta acorde a la situación actual: ¿Sería necesario plantear un cambio en las clases de Medicina II de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires? Luego surgen otras inquietudes estrechamente relacionadas: ¿Cuáles son las distintas metodologías de enseñanza que se podrían utilizar para acercar al alumno a su futuro más cercano? ¿Qué opinan los docentes del área sobre la metodología actual? ¿Proponen algún cambio? ¿Qué opinan los estudiantes de la cátedra sobre la metodología utilizada?

Siendo Medicina II una materia con gran caudal de contenidos relacionados con patologías clínicas, haciendo frente a la necesidad de acercar al alumno a su futuro profesional y en respuesta a la demanda de los alumnos, es que se pretende analizar la incorporación de Casos Clínicos como recursos didácticos promotores de aprendizaje práctico e integrador. Los alumnos serían expuestos a situaciones problemáticas relacionadas con determinados contenidos teóricos propios de las diferentes unidades temáticas que integran la materia, a fin de propiciar aprendizajes significativos y mayor número de residuos cognitivos.

3. METODOLOGÍA

Se implementarán distintas modalidades de clases en un marco teórico- práctico, para que los alumnos puedan comparar y reconocer sus logros y saberes, buscando una mayor aceptación por parte de los alumnos y también de los docentes del área entre los cuales es fundamental que exista consenso y disposición al cambio. Es sabido ya que los cambios no siempre son fáciles de aceptar, que no todos los alumnos serán igualmente receptivos a esta metodología ni la aprovecharán de la misma forma, muchos debido a sus propios esquemas mentales y a las posibilidades de disonancias cognitivas. Así también los mismos docentes necesitan adaptarse a este enfoque para poder aplicarlo. (Rodríguez Suárez, 2002).

- Se elegirán Casos Clínicos reales a partir de historias clínicas de pacientes atendidos en el Hospital Escuela de la Facultad de Ciencias veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Los Casos serán revisados minuciosamente con el fin de ser una herramienta didáctica sin demasiada complejidad ya que será el primer acercamiento que tendrán los alumnos con la realidad. Cada docente encargado de su unidad será el que elija sus propios Casos ya que deberá contemplarse los contenidos teóricos que tiene como objetivo de aprendizaje para la clase.

- Se realizará una encuesta anónima a los alumnos de las dos comisiones al finalizar la cursada. La información recabada se presentará en diagramas a partir de las herramientas Word y Excel.

- Se analizará el impacto de la incorporación del recurso didáctico a partir del escrutinio de los resultados obtenidos en las evaluaciones parciales comparándolos con los resultados de años anteriores

4. MARCO TEORICO

“Cuando tiene lugar una comprensión genuina, no hace falta esfuerzo para retener lo que se ha aprendido”. Finkel (2008).

Aprender es un proceso complejo que fusiona la asimilación y comprensión de contenidos con la adaptación de los mismos a los conocimientos previos que se dispone, así como el poder utilizarlos en situaciones problemáticas a fin de resolver cuestiones cotidianas o profesionales. Es por ello primordial garantizar el aprendizaje de nuestros alumnos a través de la utilización de metodologías, recursos y materiales didácticos que promuevan el desarrollo de aprendizajes significativos los cuales serán clave en su futura vida profesional.

Dentro de la carrera universitaria los alumnos deben entrenarse en la comprensión y utilización de vocabulario acorde y específico. Es fundamental que los estudiantes aprendan estos nuevos vocabularios y puedan utilizarlos con fluidez. Por ello al inicio de una carrera universitaria sería menester que existiera un compromiso por parte de las materias iniciales en fomentarse la alfabetización académica. La misma permitirá que los estudiantes desarrollen un aprendizaje más sólido y significativo desde el principio.

El problema con la cultura académica es que no es homogénea. La especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro. Además, los profesores no somos plenamente conscientes de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados. (Carlino, 2002).

El profesor inclusivo es aquél que toma conciencia de que los alumnos enfrentan una cultura nueva, admite que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. Por ello, se debe esforzar en proponer caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco. Entiende que no puede exigir lo que no enseña sino que ha de mostrar cómo se afronta la brecha cultural (Carlino, 2003)

La utilización de casos clínicos en las clases universitarias acerca a los estudiantes a la realidad profesional, permitiendo un aprendizaje más significativo que utilizándose las clásicas metodologías de enseñanza.

Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real. “Un buen caso” es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula. (Lawrence, 1953).

Cuando se elige un caso para una clase hay que tener en cuenta, en primer lugar, la concordancia entre las «ideas importantes» del caso y los principales temas del currículum. Concordancia no equivale a correspondencia perfecta. Hay cierta flexibilidad. Un solo caso no puede, ni en las circunstancias más favorables, abarcar todos los temas que se estudiarán

en el curso. Pero ello tampoco es necesario. El caso debe referirse por lo menos a un tema, lo cual deja la puerta abierta a estudios complementarios por lecturas (de textos, artículos, relatos y otros recursos) que aporten información y también a través de otros casos. Un caso es un punto de partida en el estudio de un tema. Todo buen caso genera la necesidad de saber más.

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas son parte importante de una asignatura que merece un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real. Wassermann (1994)

Cuando la educación es centrada en el estudiante implica que el mismo pasa de una función pasiva a una activa y que durante sus años universitarios se vea envuelto en un proceso que le da las oportunidades de un aprendizaje relevante, que le permite aprender a usar el método científico, a encontrar buena información, evaluarla y a desarrollar una capacidad analítica superior. Este proceso requiere en forma fundamental del papel estimulante y facilitador del docente. El estudiante debe desarrollar destrezas educacionales que le permitirán ser un profesional relevante de por vida. Para ello debe tener objetivos muy claros desde el comienzo.

Desarrollar la capacidad de análisis y de evaluación crítica permite al estudiante analizar la información, ser exigente con lo que obtiene y con lo que él mismo hace. La capacidad de autoevaluación es una destreza que se puede y debe adquirir muy temprano en la educación del adulto joven.

Ella permite mantener niveles de exigencia personal altos y la habilidad de poder evaluar su propio trabajo y mejorarlo en forma constante. El desarrollo de las normas y reglas básicas del razonamiento clínico, así como de las leyes de la lógica y causalidad, permite la adquisición de instrumentos de trabajo de por vida. Es, a su vez, un enorme estímulo profesional para docentes y estudiantes.

El uso de grupos pequeños y de docentes facilitadores como método de aprendizaje, facilita el desarrollo de un pensamiento crítico. El estudiante encuentra un lugar donde expresar sus ideas y en donde se puede dar realmente cuenta de lo que entiende o no. Recibe en esas situaciones una evaluación formativa constante. Esta evaluación constructiva sólo se puede dar en los grupos pequeños, ya que ella es inexistente en grandes grupos. Los docentes pueden allí ejercer diferentes roles educacionales. Venturelli, José (1997)

4.1 Dejar Que Hablen Los Estudiantes

Una buena discusión en los grupos de trabajo ayuda a concentrarse en asuntos importantes, ayudarlos a conseguir entusiasmo intelectual y darles la oportunidad de construir su comprensión. Se ve, entre otras cosas, una mejor respuesta cuando los

alumnos saben que trabajan en un caso auténtico y no una obligación para cumplir con una tarea de clase. Bain, Ken (2007)

Todos tenemos algún conocimiento que aportar, por tanto todos aprendemos de todos. La clave es la participación, despojarse del temor a hacer el ridículo. Pero sin lugar a dudas, el método de trabajo más ambicioso es el trabajo en grupo. Con el trabajo en grupo, no es solo para estudiar, analizar y exponer el caso elegido; sino que se trata de intercambiar conocimientos, y transmitir dichos conocimientos al resto de los compañeros. Carballo, Roberto (2009)

En cuanto a los niveles evolutivos de los sujetos, la didáctica general trabaja en los criterios inclusivos, más allá de los niveles específicos. No solo los niños sino también los adultos aprenden mejor cuando los contenidos de la enseñanza se le presentan de modo más concreto y perceptible, en lugar de formulaciones abstractas. También comprende mejor los hechos complejos cuando los puede seguir desde el comienzo, cuando participa activamente en su construcción o cuando los puede transferir a la acción (Aebli, 1998)

Según Cristina Davini (2008), se pueden distinguir diferentes niveles de aprendizaje, los cuales son:

- Aprendizaje de baja intensidad, en los que no se requiere mayor comprensión, como la adquisición de hábitos y rutinas, la adquisición de conocimiento o habilidades apoyados en la memoria o por la ejercitación simple, sin que medie la reflexión sobre lo que se aprende.

- Aprendizajes de intensidad media, en los que se requiere la comprensión de significados, que se aprenden y el desarrollo de habilidades para aplicarlos en distintas situaciones dentro del ambiente de aprendizaje (ejercicios en el aula), sin necesariamente justificar su valor. Estos aprendizajes requieren mayor esfuerzo cognitivo que los anteriores, pero sus logros contribuyen a desarrollar mayor autoestima personal y reconocimiento en el grupo.

- Aprendizajes de alta intensidad, en los que se requiere el análisis reflexivo, la generación de hipótesis, la identificación de distintas alternativas de acción posible, la toma de decisión o la elaboración de soluciones, incluyendo cuestiones de valoración o compromiso ético. Estos aprendizajes implican el mayor esfuerzo, no sólo intelectual sino también por enfrentar dilemas en la acción. Desarrollando el sentido del desafío, autonomía individual y compromiso más allá del contexto específico del aprendizaje.

Podríamos ubicar el trabajo con Casos Clínicos en el tercero, dado todos los mecanismos que se ponen en juego en la participación de dicha actividad.

4.2 Contenidos Teóricos Que Respaldan La Propuesta Pedagógica

En el éxito de una enseñanza influyen las formas de participación en el desarrollo de las actividades, quienes aprenden no son receptores pasivos ni un simple número dentro de un conjunto de personas. Es el diálogo, los debates, los intercambios horizontales entre los aprendices, los grupos de trabajo activo, los que construyen la posibilidad de aprender y

enriquecen los resultados. Sobre estos conceptos de integración en el alumno, participación del mismo en el desarrollo de la enseñanza y el ambiente como engranaje indispensable de la dinámica de enseñanza es que se valora el desarrollo de una actividad para poder llevar al alumno a la realidad misma de lo que está aprendiendo, sumergirlo y hacerlo parte de esa complejidad de factores que hacen a la labor de médicos del cual todavía son ajenos.

Aunque los procesos de enseñanza estén bien organizados, los resultados de aprendizaje pueden variar de modo significativo entre un alumno y otro, entre un grupo y otro. En esto pueden influir distintos factores, como el interés, las capacidades o experiencias previas, el vínculo o la relación entre los miembros del grupo, entre otros factores. Aún cuando la enseñanza siga una clara orientación, el aprendizaje es un proceso de direcciones múltiples. La dificultad de lograr los aprendizajes previstos, se encuentra en problemas de la enseñanza misma.

Mirando la cuestión desde otra óptica, el reconocimiento de la diversidad de resultado de aprendizaje no debe ser entendido como una debilidad o limitación de la enseñanza sino como una fortaleza. Ella muestra que existe un amplio espacio de posibilidades para enseñar, orientadas por el profesor y enriquecida por los alumnos.

La potencialidad de los aprendizajes individuales y grupales depende de la combinación y de la integración de las distintas mediaciones en la enseñanza, tales como:

- La consideración del contexto social y cultural situado en el que los sujetos participan.
- El ambiente de aprendizaje que se genere.
- La disposición y acción de quienes enseñan, guía, orientan y apoyan.
- Las interacciones entre el grupo y la participación colaborativa.
- Los recursos y las herramientas culturales, desde los objetos materiales hasta los recursos de información y conocimiento.
- Las organizaciones en que se desarrolla el aprendizaje, en las que no sólo se adquieren conocimientos y habilidades, sino también los procedimientos tácitos.

Quienes enseñan tendrán que considerar todos los recursos del sistema, visibles y potenciales, como resorte de mediación social para el aprendizaje, comprendiendo cuales alternativas sirven mejor para sus propósitos.

También deberían saber cómo ayudar al alumno a formar conceptos significativos y útiles. Teniendo en cuenta estos conceptos de la enseñanza, veamos ahora que ocurre desde otro componente de este sistema tan particular, que busca generar un desempeño eficaz en el desarrollo del conocimiento.

Al respecto Paula Pogr  (2002) reconoce que la comprensión requiere que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. Se hace hincapié en que los educandos reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevo aprendizaje a partir de los previos. Al suceder la reconfiguración sucede una modificación de los conocimientos y de la red misma de

conocimientos anteriores relacionados, es una reorganización que permite la expansión y aplicación de los conocimientos.

5. DESARROLLO

5.1 Justificación De La Investigación

Esta investigación presenta la conveniencia de realizar un diagnóstico sobre el método de enseñanza que hoy en día se desarrolla en la materia Medicina II de la Cátedra de Patología Clínica y Enfermedades Médicas de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires .

En el área también se dicta otra materia, Medicina V, que también es de 5to año de la carrera de veterinaria. Medicina V consta de cinco unidades a saber: Hematología, Oftalmología, Oncología, Toxicología y Dermatología. Cada unidad es dictada y corregida por los docentes de cada Especialidad del Hospital Escuela. Es decir, aunque la materia pertenece a nuestra cátedra, cada Especialidad da la unidad correspondiente.

Los docentes de la cátedra damos la unidad de Hematología. La misma consta de cinco días de cursada, cuatro de clases y el quinto para el examen. Luego se sigue con la siguiente unidad. El desarrollo de la clase consta de una parte teórica en donde se hace un pequeño recordatorio fisiológico para poder entrar en tema ya que los alumnos tuvieron Fisiología en segundo año y pasaron como mínimo tres años desde que la cursaron. Luego se explica la fisiopatología, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades. Se les da a los alumnos un recreo y en la segunda parte de la clase resuelven problemas, en realidad son casos clínicos simulados para facilitar su entendimiento.

En vista que en Medicina V hay mayor aceptación por parte de los alumnos, los docentes llegaron a la conclusión que tal vez sería positivo realizar un cambio en la forma de dar las clases en Medicina II. Se podría probar si funcionaría un modelo de enseñanza como en Hematología.

También podría ser el inicio para generar una reflexión respecto la metodología de enseñanza de otras cátedras de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados que arroje el presente estudio podrán beneficiar a las generaciones futuras de estudiantes que cursen la asignatura, en su desempeño, en formar y particularmente fomentar el aprendizaje significativo, duradero y reflexivo de los futuros profesionales.

Se persigue la idea de que los alumnos logren los conocimientos desarrollados en la materia, tengan un pensamiento crítico que será fundamental para su formación profesional y, finalmente, su extensión a la sociedad como profesionales. Se beneficiarán las generaciones futuras ya que se pretenderá que la metodología de enseñanza relacione los contenidos de la materia con los intereses profesionales para mantener el interés y la motivación de los alumnos. También podría contribuir al mejor rendimiento de los alumnos, a disminuir la tasa de recursantes o la dimisión de la materia. Se podrá realizar gracias a

que el diseño de investigación no requiere recursos financieros ni materiales extraordinarios fuera del trabajo humano de quienes participan en la preparación de los casos clínicos.

También aportará un análisis de las opiniones de los docentes a cargo de las mismas clases sobre la metodología actual. Se analizará el enfoque de enseñanza-aprendizaje que se propone como cátedra en las clases mencionadas en base a lo dicho por sus docentes.

5.2 Estudio De Casos

De Miguel ilustra que en este caso se parte de un análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, desarrollar posibles soluciones alternativas.

Este análisis relaciona directamente la teoría y la práctica convirtiendo el proceso reflexivo en aprendizaje significativo, un aprendizaje activo que trasciende los propios límites del espacio de enseñanza-aprendizaje y sirve para ejercitarse en procesos de solución. El autor describe que el estudio de casos consta de una presentación por parte del profesor de un caso concreto, en conjunto con un guión de trabajo que oriente el proceso.

Dentro del proceso se diferencian etapas: la presentación y familiarización inicial con el tema, el análisis detenido del caso y la preparación de conclusiones y recomendaciones. Dentro de sus limitantes se menciona la complejidad de determinados casos, sin soluciones correctas y la dificultad de aplicación en grupos numerosos.

5.3 El Estudiante En Las Clases Teóricas

De Miguel explica que el estudiante recibe la información que le facilita el profesor, la procesa de acuerdo con sus conocimientos previos y la almacena para ser utilizada luego. Las estrategias de aprendizaje que debe utilizar el educando al participar de esta modalidad de enseñanza son la comprensión, el análisis y el recuerdo.

Para un mayor aprovechamiento de la propuesta de enseñanza el educando puede realizar tareas antes de asistir a la clase teórica, durante el desarrollo de la lección y después de la misma.

El mismo autor sugiere que para el mayor aprovechamiento de la lección antes de la clase teórica el alumno puede repasar los conocimientos previos que se relacionen con los contenidos, realizar actividades señaladas para el día y preparar materiales para la actividad. Durante la lección debe aprender a escuchar y tomar notas, propiciar una actitud reflexiva y crítica, comparar y contrastar las informaciones dadas e intentar desarrollar ideas propias. Más tarde, luego de la exposición del docente, los alumnos podrán discutir ideas con sus compañeros, clarificar y completar apuntes, leer materiales complementarios, desarrollar actividades propuestas y organizar e integrar los conocimientos.

Anijovich y Mora (2009) relatan que los conocimientos de los alumnos están determinados por las experiencias en relación con su entorno, logrando respuestas espontáneas, personales e intuitivas que posibilitan los aprendizajes de diversa índole y nivel de conceptualización disciplinar. Las autoras asumen una concepción constructivista sobre el aprendizaje del alumno en la clase teórica donde el sujeto que conoce, interpreta, elabora y construye sus propias representaciones con el fin de entender el mundo que lo rodea. Explican que la enseñanza basada en este supuesto teórico es un intento de influir sobre los conocimientos previos de los alumnos para promover el desarrollo de conceptos disciplinares.

En el contexto de educación formal se producen distintos grados de generalización, se provee una estructura jerarquizada y relacionada en redes conceptuales. Las autoras sostienen que las clases expositivas requieren un nivel importante de abstracción y demandan la activación de una serie de procesos cognitivos complejos, pero que su versión clásica no es suficiente para que el aprendizaje sea significativo sino que requieren de recursos y actividades complementarias que provoquen la construcción de los saberes en los estudiantes.

5.4 El Estudiante En Las Clases Prácticas

En esta modalidad de clases el trabajo del estudiante cobra protagonismo y será necesario que con anterioridad a la clase repase sus conocimientos, prevea y prepare los materiales o recursos necesarios para su desarrollo. Esta previsión cobra mayor importancia en tanto el trabajo directo del alumnado ocupe la mayor parte del tiempo en comparación con explicaciones del docente. Luego de la clase, el estudiante debe repasar las actividades, ejercicios o problemas realizados, analizar sus resultados y conclusiones, elaborar las memorias de prácticas y autoevaluarse.

Al respecto Paula Pogr  (2002) reconoce que la comprensión requiere que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. Se hace hincapié en que los educandos reconfiguran, expanden y aplican lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevo aprendizaje a partir de los previos. Al suceder la reconfiguración sucede una modificación de los conocimientos y de la red misma de conocimientos anteriores relacionados, es una reorganización que permite la expansión y aplicación de los conocimientos.

Barrientos Jiménez (2008) comenta que en los últimos años se ha ido reconociendo la importancia de lograr una toma de conciencia personal sobre el aprendizaje, el pensamiento y los conocimientos de cada quien; a esto se le denomina metacognición, que implica en aprendizaje la toma de conciencia sobre los procesos cognitivos, dentro del nivel más complejo de pensamiento, que es la reflexión.

De Miguel relata que las clases prácticas constituyen la modalidad de enseñanza en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y a la adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio.

Las clases prácticas permiten que el estudiante realice actividades controladas para aplicar los conocimientos que ya posee a situaciones nuevas, para explorar nuevas alternativas y posibles soluciones. También son clases idóneas para comprobar la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas por parte del estudiante.

Dentro de sus objetivos se menciona el desarrollo de capacidad para la selección y organización de datos, selección de procedimientos en función de diversos criterios y el desarrollo y la profundización de conocimientos, procedimientos y metodologías específicas en relación al mundo profesional.

En menor medida proporciona una enseñanza en relación a la comunicación interpersonal y al compromiso personal con el aprendizaje y, en una proporción todavía menor, podría proporcionar una enseñanza del aprendizaje del conocimiento general.

El método que caracteriza a la modalidad, explica de Miguel, es la resolución de ejercicios y problemas poniendo en práctica los conocimientos previos, también podría relacionarse con la modalidad al aprendizaje basado en problemas y al estudio de casos.

Las exigencias educacionales de la universidad llevan a la necesidad de formar estudiantes independientes y autorregulados en sus actitudes y habilidades para el aprendizaje, que puedan responder de manera pertinente, eficaz y creativa en su labor docente. Como los docentes, también los estudiantes necesitan desarrollar estrategias para participar en los nuevos contextos y procesos educativos, que los colocan como protagonistas y los hacen responsables de su propio aprendizaje.

En estos casos los distintos autores asumen, y coinciden, que si el proceso educativo es fragmentado, el aprendizaje sucede de forma fragmentada y no se logra el desarrollo de la propia capacidad de pensar o actuar.

6. EL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO

Frente al cambio inminente la bibliografía desarrolla ampliamente la necesidad de un cambio, de la creciente importancia de una formación del profesorado universitario ya que la profesión del docente se enfrenta a continuos desafíos. Se plantea entonces la profesionalización docente para evitar el modelo personal o artesanal de ejercerla.

Gros Salvat y Romaná Blay (2004) mencionan que el modelo de enseñanza centrado en el estudiante y no en el contenido que el profesor transmite es el que tendrá mayor aceptación ya que está mucho más relacionado con las formas de aprendizaje de los estudios primarios y secundarios que se están proponiendo.

Con respecto a la enseñanza comprensiva, Anijovich y Mora (2009) toman lo que David Perkins sugiere: se debe procurar desarrollar procesos reflexivos, se reconocen así las formas más frecuentes del conocimiento como frágiles, un conocimiento superficial, que no puede ser recuperado, que no se puede aplicar, que se ritualiza y se olvida.

La tendencia de enseñanza actual implica que la propuesta docente siempre debería apoyarse en el análisis del proceso cognitivo y metacognitivo que requiere hacer el alumno, también deberá reconocer en su misma propuesta de enseñanza aquellas situaciones que implicaron procesos de generalización o extrapolación.

6.1 Las Buenas Prácticas Docentes Desde Distintas Perspectivas

Las buenas prácticas docentes fueron estudiadas a lo largo de la historia de la pedagogía por distintos investigadores, en este apartado se encontraran distintas perspectivas que, de alguna manera, entre todas ellas tienen puntos en común. Ya desde la época de Kant se proponía que el docente no debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar. Sugería que al alumno no hay que transportarle los conocimientos, sino dirigirlo hacia ellos, si la intención docente es que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo.

Entonces si se quiere que los estudiantes aprendan a razonar, se les debe proporcionar todas las oportunidades para que lo hagan explica Finkel (2008)

Si bien muchas veces se requiere la memorización de información, debe tenerse en cuenta que es más fácil recordar si se comprende y si se ha utilizado la información para tomar decisiones.

Así Finkel sostiene que el fenómeno de comprender debería ocurrir antes que memorizar y que no se desarrolla comprensión limitándose a escuchar a otra persona. Sólo se desarrolla comprensión intentando resolver problemas o responder preguntas a las que se ha llegado a considerar importantes o intrigantes. Antes se consideraba que el conocimiento era almacenar información, en cambio las buenas prácticas docentes actuales contrastan con esa idea más antigua del conocimiento. Se desprende de los estudios de Bain (2006) que los buenos docentes creen que el conocimiento se construye y no que es recibido.

Los docentes de su estudio sostienen que se debe ejercer una influencia permanente en la forma en que posteriormente piensa, actúa o siente el estudiante; por lo tanto enseñan los hechos en un contexto rico en problemas, cuestiones y preguntas. Ellos fomentan la formulación de las propias preguntas de los estudiantes, ya que sostienen que el conocimiento se ancla en base a las propias inquietudes. Por último, se sostiene que el interés es crucial para el buen aprendizaje, sólo así se logrará reconciliar, explicar, modificar o integrar el conocimiento nuevo con el antiguo.

Es clave en las buenas prácticas docentes proveer de oportunidades para revisar, mejorar el trabajo y aprender de errores en el proceso.

Bain concluye que el aprendizaje en una clase debe iniciarse con un problema intrigante, seguir con orientaciones para ayudar a los estudiantes a comprender el significado de la pregunta o problema, luego comprometer a los estudiantes a una actividad intelectual superior (comparar, aplicar, evaluar, analizar, sintetizar, nunca sólo escuchar y recordar) para ayudar a los estudiantes a responder la pregunta y, por último, dejar formulada otra pregunta de carácter reflexivo.

También sostiene que se debe conseguir y sostener la atención del alumnado probablemente iniciándose a partir de un interés o conocimiento propio de los estudiantes.

6.2 El Docente

Con respecto a la opinión de mis compañeros docentes de la cátedra, pensé hacer entrevistas para conocer su opinión con respecto a implementar la nueva metodología pero no fue necesario ya que se realizó una reunión de todos los docentes de la cátedra, personal de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y personal Directivo de la Facultad de Ciencias Veterinarias, con motivo de promover un cambio de estrategia en la enseñanza.

En dicho encuentro se llegó a la conclusión que era menester intentar un cambio de estrategia enseñanza-aprendizaje en la materia Medicina II. Los docentes se pusieron de acuerdo en la incorporación de Casos Clínicos con el fin de integrar conocimientos y estimular engranajes que hasta ahora no fueron puestos en marcha en el pensamiento de los estudiantes. Teniendo como ejemplo la experiencia en Medicina V, se pensó que no sería mala idea realizar un trabajo similar en Medicina II.

Todos los docentes de la cátedra realizaron cambios transformando la clase teórica clásica realizada hasta ese momento en Medicina II, por otro formato en donde el alumno participa activamente como lineamiento general.

A muchos de los docentes se los notó involucrados con la estrategia, inquietos, preguntándose si su tarea ayuda o no al aprendizaje de los estudiantes. La mayoría coincidió en que el conocimiento teórico de la materia es imprescindible para resolver las situaciones problemáticas, y que estas últimas intentan promover ese conocimiento que perdura y quieren lograr que sea significativo, sin embargo no pueden demostrar que lo logren y se preguntaban cómo podrían saberlo.

Los Casos Clínicos posicionan al alumno como un veterinario que debe resolver un problema real. Todos los docentes plantearon a su estilo, a su manera y desde sus vivencias posibles cambios para mejorar las clases.

También se incorporará tecnología a la materia, sugieren generar otras vías de encuentro con los estudiantes por medio de un campus o algo similar. Respaldan sus ideas en que es la forma en que los estudiantes de hoy en día se sienten cómodos para comunicarse, es su forma, “nacieron con la tecnología”.

6.3 Propuesta De Trabajo

En la unidad de Enfermedades renales se hará una introducción teórica de 40 minutos, luego se resuelven 5 casos en grupos pequeños de 4 o 5 personas, con un tiempo estipulado de 45 minutos. La cantidad de alumnos es aproximadamente 50 porque es la cursada extramodular. Habrá dos grupos que tendrán que resolver el mismo Caso Clínico. Luego del recreo de 15 minutos, cada grupo resolverá el caso que le tocó y la docente

orientará su resolución relacionándolo y justificando cada paso con los conceptos a aprender. Los otros grupos escuchan a sus compañeros.

En la unidad de cardiología se usa una metodología parecida a la unidad renal, la diferencia es que la parte teórica es un poco más extensa, tiene una duración aproximada una hora y media.

En la unidad Digestivo se comienza la clase directamente con cuatro casos clínicos como disparadores en donde los alumnos deben resolverlos en grupos de 5 o 6 personas. Tendrán 1 hora de tiempo y luego se hará la puesta en común entre alumnos y docentes.

En todas las clases hay dos docentes que pasan por los grupos para orientar a los alumnos y disipar dudas. Como tareas de los estudiantes durante esta etapa de la clase cuentan que se da el espacio para que los estudiantes pregunten dudas previas o que surjan de la explicación. En las otras unidades se trabajará de forma similar a la unidad de renal y cardiología.

De este modo, el alumno tiene una primera aproximación a los casos clínicos, integrando todos los aspectos que hacen a los mismos y la importancia de su intervención como profesional veterinario.

Se trata de buscar nuevas estrategias que logren minimizar las dificultades de los alumnos, para incorporar de forma significativa los nuevos conceptos y que a su vez se vayan familiarizando con la realidad, ya que su cercanía con el contexto real mejora las actitudes de los mismos ante el desafío de aprender.

Se creará un lugar de encuentro, un Facebook de la materia donde se subirá los casos a resolver en clase una semana antes para que puedan ir recolectando información necesaria y contarán con el apoyo del docente personalizado. Los alumnos podrán realizar preguntas sobre el tema y opinar sobre el caso. También se subirán videos con signologías típicas que representen las enfermedades.

Para mejorar la comprensión de la situación real de nuestros alumnos y poder alcanzar los objetivos, se realizará una encuesta en las dos comisiones del segundo cuatrimestre del año 2016 al finalizar la cursada.

7. EVALUACIÓN

Los parciales tendrán casos a resolver similares a los trabajados en clase, además de las preguntas a desarrollar.

7.1 Resultados De Las Encuestas

Las encuestas fueron completadas por 119 alumnos que cursaron durante este período, 55 personas de la comisión 1 y 64 personas de la comisión 2 (Ver anexo 1)

Los cálculos se hicieron sumando ambas comisiones. Analizaremos la propuesta pedagógica y los resultados obtenidos de las encuestas, para poder llegar a las conclusiones que de éstas se desprenden.

7.2 Sugerencias y Comentarios de los Alumnos

Las siguientes son sugerencias y comentarios textuales de las encuestas que escribieron los alumnos:

“Es provechoso el caso clínico pero en conjunto con el docente y la participación del alumno, luego de ver el contenido teórico, ya que ayuda a comprender y quitar dudas sobre la lectura previa del tema”

“Realmente me costó mucho estudiar porque no tenía una base, como la que se da en los teóricos”

“Las clases de casos clínicos no aportan ya que lamentablemente los alumnos no nos escuchamos y sí prestamos atención al docente”

“Sería más conveniente una buena clase expositiva en donde todos los temas se dictan en orden y al final de la clase la resolución de un caso en forma grupal, para aclarar algunos conceptos”

“La sugerencia es que sean menos casos clínicos”

“No me parece óptimo que mis compañeros tengan que explicar las diapositivas de la clase, fue desorganizado”

“La introducción teórica por parte del docente sigue siendo el pilar constitutivo de nuestro aprendizaje, tal vez organizaría las clases de problemas al finalizar los temas a modo de integración de las unidades. Estoy muy conforme con el hincapié que se pone en los temas relevantes y en las rutas diagnósticas, para saber cómo conducirnos en la clínica”

“Se dedicó mucho tiempo para trabajar en grupo, debería ser utilizado para explicar los temas”

“Sería interesante que el docente explique cómo encara él el caso”

“La resolución de problemas es útil si hubo una base teórica, sino se genera una merma en el aprendizaje”

“Muchas veces no se pudo aprovechar la práctica por falta de contenidos teóricos. Es difícil dar una exposición del tema sin conocerlo bien, se podría ampliar la teoría en clase y luego charlar lo aprendido en forma grupal”

“Preferiría la metodología anterior, sin dejar de lado la teoría”

“Los casos son muy buenos pero uno se lleva de la clase lo de su caso, debería realizarse la actividad y ser explicado por docentes o clases teóricas”

“Las clases se aprovechan mejor cuando se realiza el caso clínico y luego se hace una puesta en común, donde los casos los explican los profesores quienes tienen actitud docente y no alumnos nerviosos (estresados) que no se les entiende”

“Se pierde mucho tiempo en la resolución de casos clínicos”

“Sería mejor que todos los grupos tuviesen el mismo caso y poder cerrar en ideas al final de la clase”

“Me parece más provechoso que todos los grupos resuelvan los mismos casos y se haga la corrección en conjunto con el docente”

De la encuesta se desprende que para la mayoría de los alumnos es mejor empezar con una parte teórica, no muy corta, en donde se abarque y explique los conceptos a aprender y luego realizar los casos clínicos, que deberían ser los mismos para todos ya que les resulta más claro cuando lo trabajaron ellos mismos que escucharlo de sus compañeros. Otros opinan que es mejor directamente que el caso clínico lo explique el profesor y sea resuelto en conjunto, sin reunirse, ya que para muchos, se destinaba mucho tiempo para trabajar en grupo y siempre hay gente que no colabora.

La mayoría los alumnos opinaron que el tiempo que se otorgó para resolver los casos clínicos fue más que suficiente.

Hicieron hincapié en que se necesita una base teórica para abordar los temas ya que aceptan que la mayoría de ellos no leyó previamente el material que se otorgó en la cartelera web.

También comentaron que en las clases que se dieron directamente los casos sin introducción teórica fue mucho más dificultoso llegar a fijar conceptos. No lograron llegar a un orden de conocimientos y les costó mucho estudiar para el parcial.

En cambio, en aquellos temas en donde se había dado primero la teoría del tema a desarrollar pudieron llegar a los objetivos.

Se sienten mucho más cómodos con esta última metodología.

7.3 Desde Mi Perspectiva

Creo que fue una experiencia muy interesante tanto para los alumnos como para los docentes. Los estudiantes reclaman más práctica en la materia, los cambios en tiempos modernos con respecto a la disposición de la información, etc. piden un cambio en la enseñanza y una nueva postura en los docentes.

Se vió claramente que no es fácil ponerse en un nuevo rol de un día para otro, tanto docentes como estudiantes necesitamos adentrarnos en los cambios de forma gradual. Los alumnos vienen desde el principio de la carrera con otra modalidad más pasiva en donde algunos se pueden sentir cómodos.

Los docentes pudieron desplegar otras capacidades con nuevos métodos para dictar la materia y eso movilizó el área. Hubo predisposición y dedicación, trabajo en grupo entre docentes y consenso general.

El cambio es posible y ya está en marcha, pero creo que lo que funciona en otras universidades no se refleja exactamente en la nuestra. Es decir, cada Universidad tiene diferentes tiempos aunque lleguemos todos al mismo fin.

8. CONCLUSIONES

Los resultados de los parciales fueron comparados con los de años anteriores y no hubo cambios significativos con los del año en curso. La mayoría de los grupos pudieron sintetizar los conceptos básicos adquiridos e integrarlos, tanto en la exposición oral como en la devolución escrita.

Fue un desafío poder resolver en los grupos las distintas situaciones problemáticas planteadas.

Los alumnos tuvieron buena predisposición para realizar la encuesta, confiados en que las respuestas serían anónimas y servirían para esta investigación por lo que las respuestas poseen un alto valor.

No se logró dilucidar si los alumnos le proveen importancia a las clases expositivas por tradición académica (es decir, por ser la metodología de enseñanza más difundida en la escolarización desde sus inicios) o porque realmente hay ciertos temas de la asignatura que no pueden eludir la clase magistral del docente.

En distintos momentos señalaron la importancia del introductorio teórico antes de realizar los casos clínicos. Ellos hicieron hincapié en que en ese introductorio teórico se aclaraban dudas generales que le surgía a la mayoría, ese introductorio generaba una vuelta de rosca en los conceptos como muchos lo nombraron. Esta duda surge de vocablos como “te dan los temas, escuchaba y anotaba, el docente profundiza”, etc, entre otras

formas de describir con sus propias palabras el aprendizaje pasivo de esta etapa de la clase y la dependencia general hacia la modalidad de teórico.

Los estudiantes coincidieron en que el método ideal y que mejor funciona para su entendimiento es la clase teórico-práctica, en donde se desarrolla inicialmente una parte teórica dada por el docente y una segunda parte práctica, donde ellos trabajan sobre el caso clínico. Por último, la resolución en conjunto. Resaltaron la importancia del introductorio teórico de estas clases para su aprendizaje.

La particular forma de expresarse “Primero tenés que tener la clase teórica, sino estás perdido”, “es elemental el teórico cuando no viste el tema nunca o para refrescarlo”, entre otras frases enfáticas, dejaron en claro, la importancia que le otorgan ellos a la modalidad de tener primero la parte teórica. También afirmaron que la mayoría llega sin leer el tema de la clase y por eso les fue muy difícil la unidad de Digestivo en la cual empezaban con la resolución de Casos.

La mayoría coincidió que la propuesta de los docentes aprender desde el hacer es siempre con el respaldo del docente.

Hicieron hincapié en que los casos clínicos los ayuda al aprendizaje significativo y a situarlos en su futuro como médicos veterinarios, pero que es mejor resolver el mismo Caso ya que les queda “grabado el que ellos resolvieron” y no el de sus compañeros.

Los estudiantes de estas generaciones se comunican de otra manera, aprenden de otra manera, se podrían utilizar otras estrategias. Habría que buscar nuevas respuestas, preguntarse si se podría mejorar. Si bien el Facebook produjo un cierto acercamiento entre alumnos y docentes, pienso que en un futuro cercano podría crearse un campus virtual, un espacio más académico en donde además de casos clínicos haya un foro de discusión de los mismos entre alumnos con la coordinación de los docentes.

Además se indagó a los docentes de la cátedra y hay diferentes opiniones. Algunos creen que fue mejor el método empleado en este cuatrimestre porque los alumnos tienen una participación más amplia y ponen en juego diferentes saberes. Otros no están tan seguros que el cambio sea positivo y sea provechoso para los estudiantes.

8.1 Conclusión General

En el desarrollo de este trabajo integrador se logró reflexionar sobre la metodología de enseñanza utilizada en las clases teórica- expositivas de la materia Medicina II de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires hasta 2016. Se logró trabajar sobre las diferentes metodologías de enseñanza.

Ambas partes docentes y estudiantes coincidieron en que las clases que constan de un introductorio teórico y luego la resolución de Casos Clínicos es una buena herramienta para fijar conceptos. Es decir, la utilización de Casos Clínicos problema es una herramienta integradora para aplicar lo que han aprendido al mismo tiempo que exploran y construyen nuevo aprendizaje a partir de los previos.

Un caso no puede abarcar todos los temas que se estudiarán en la materia pero tampoco es necesario. El caso se refiere a un tema, lo cual deja la puerta abierta a estudios complementarios por parte de los alumnos.

También se desprende de la corrección de exámenes y de las encuestas de los estudiantes que las clases meramente prácticas, no fue un método eficaz para ellos.

En el desarrollo de las clases y en el trabajo escrito entregado por cada grupo se pudo comprobar que la mayoría de los grupos pudieron resolver los problemas utilizando la nueva herramienta de alfabetización. Se puede concluir que el alumno vincula los contenidos teóricos de la clase con la resolución de casos.

Se registraron distintas opiniones de los alumnos de la materia Medicina II, segundo cuatrimestre del año 2016 sobre la enseñanza planteada, sobre su aprendizaje y sobre posibles cambios a proponer.

8.2 Reflexión Final

Quedan interrogantes abiertos. Por ejemplo, sería interesante conocer si el uso de la clase teórica introductoria es realmente una necesidad para el estudiante o tan sólo una costumbre académica, ya que la información está al alcance de todos y el docente bien puede ser un coordinador y facilitador entre la misma y los estudiantes.

Además, sería interesante poder incluir nuevas tecnologías en las clases para facilitar el aprendizaje, podrían incluirse nuevas modalidades de trabajo en donde el estudiante (en un futuro muy cercano profesional) tome un rol más activo.

Eso permitirá responder a sus necesidades de información, a la atención de sus pacientes y la comunidad en forma eficiente, mucho más allá de la simple utilización de la memoria como base de su trabajo.

Estos interrogantes y muchos más quedan abiertos a ser respondidos con investigaciones y prácticas futuras.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Lawrence, Paul (1953) "The Preparation of Case Material", en Kenneth R. Andrews, ed., The Case Method of Teaching Human Relations and Administration, Cambridge, MA:

Harvard University Press

- Carlino, Paula. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles comunicación libre en el tercer encuentro la universidad como objeto de investigación, dpto. de sociología, universidad nacional de la plata, octubre de 2002
- Carlino, Paula. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva Uni-pluri/versidad Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Wassermann, Selma, "El estudio de Casos como método de enseñanza". Buenos Aires, 1994.
- Venturelli, José "Educación Médica, Nuevos enfoques, metas y métodos" Profesor de Pediatría Universidad de McMaster Hamilton, Ontario (Canadá) 1997
- Carballo, Roberto "Manifiestos para la innovación educativa "Proyecto innovador a partir de experiencias de alumnos universitarios. Ediciones Díaz de Santos, 2009
- Bain, Ken "Lo que hacen los Mejores Profesores de la Universidad" Universidad de Valencia 2007
- Anijovich R, MORA S (2009) "Estrategias de Enseñanza" . Otra mirada al quehacer en el aula, dirigido por Silvina Gvirtz, 1era edición, Aique Educación Grupo Editor, Buenos Aires, Argentina.
- Barrientos Giménez, E (2008) Didáctica de la educación superior I. Compilación. Lima, Perú. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En: <http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/descargas/didactica.pdf>
- De Miguel Díaz, M. (2006) Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Madrid, Alianza Editorial, España
- Araujo, U; Sastre G. (2008) El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad. Barcelona, Editorial Gedisa. España.
- Biggs, J. (2003) Teaching for Quality learning at university. Buckinghamshire, Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Carlino, P (2006) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Coraggio, J.L, Vispo, A. (2001) Contribución al estudio del Sistema Universitario Argentino. CIN, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- Finkel, D. (2008) Dar clase con la boca cerrada. PUV, sfp, Valencia, España.

- Flick, U (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid. Morata.
- Gros Salvat, B. Y Romaná Blay T. (2004) Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria. Ediciones Octaedro, Barcelona, España.
- Hannan, A y Silver H (2006) La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y las culturas institucionales. Narcea Ediciones, Madrid, España.
- Herrera Fuentes, J. Métodos de enseñanza-aprendizaje. Master en Ciencias de la Educación Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", Cuba. En: <http://casanchi.com/did/metoea01.pdf>
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF, 1era edición, Argentina.
- Pogr , P. (2002) Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica. En Aguerro I. y otros La escuela del futuro II. Papers Ediciones, Buenos Aires.
- Pozo, J.I. (1996) Los diez mandamientos para el aprendizaje. Aprendices y maestros. Alianza, Madrid.
- Ru  J (2007) Enseñar en la Universidad. El EES como reto para la Educación Superior. Narcea Ediciones, Madrid, España.
- Sch n, D (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós, Barcelona, España.
- Steinman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina

Anexo I: Encuesta Para Los Alumnos De Medicina II Del Segundo Cuatrimestre Del Año 2016

Estimado/a alumno/a, este es un cuestionario anónimo, nos interesa conocer tu opinión con respecto a la metodología de enseñanza utilizada en la cursada de este cuatrimestre para poder mejorar la enseñanza en clases futuras. Muchas gracias por tu colaboración.

Por favor, marcar con una cruz la respuesta que mejor representa tu opinión (una sola por ítem)

Preguntas

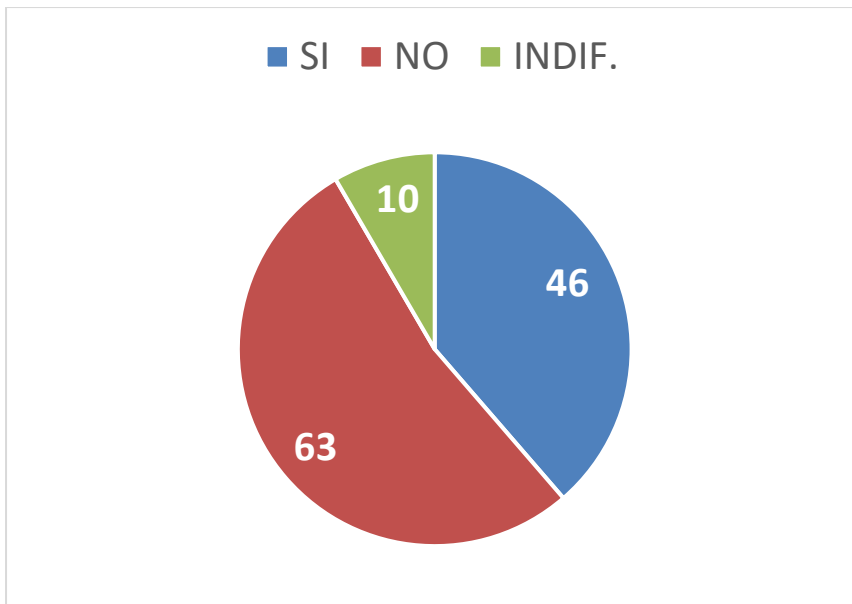
- 1 - ¿Es provechoso trabajar en grupo? Si ☐ No ☐ Indif. ☐
- 2 ¿Ayuda el escuchar a tus compañeros? Si ☐ No ☐ Indif. ☐
- 3 - ¿Esta metodología ayuda a llevar la teoría a la práctica? Si ☐ No ☐ Indif. ☐
- 4 - Creés que la resolución de Casos Clínicos ayuda al razonamiento de los temas?
Si ☐ No ☐ Indif ☐
- 5 - ¿El tiempo estipulado para la resolución de Casos es suficiente? Si ☐ No ☐ Indif. ☐
- 6 - ¿Considerás que la orientación por parte de las docentes cumplió con tus expectativas?
Si ☐ No ☐ Indif. ☐
- 7 - ¿Qué metodología te parece más útil?
Clase teórica expositiva ☐
Resolución de Casos Clínicos ☐
Ambas ☐
Indiferente ☐
- 8 - Esta metodología ¿te ayuda a diferenciar la información importante de la bibliografía?
Si ☐ No ☐ Indif. ☐
- 9 - ¿Recomendarías esta metodología de enseñanza? Si ☐ No ☐ Indif. ☐

Sugerencias/ comentarios:

Anexo 2: Resultado De La Encuesta Realizada A Los Alumnos

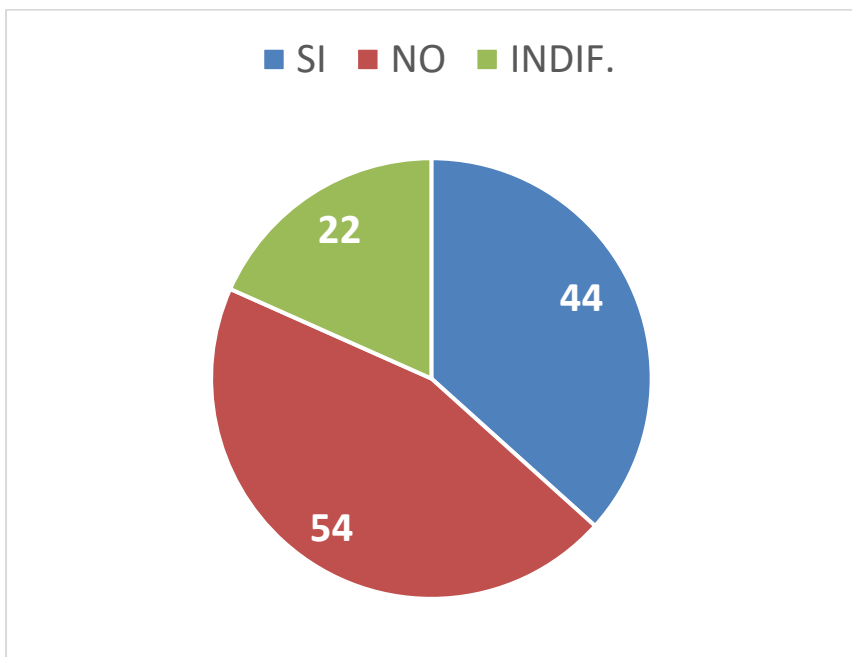
- 1) ¿Es provechoso trabajar en grupo?

SI: 46 NO: 63 INDIFERENTE: 10



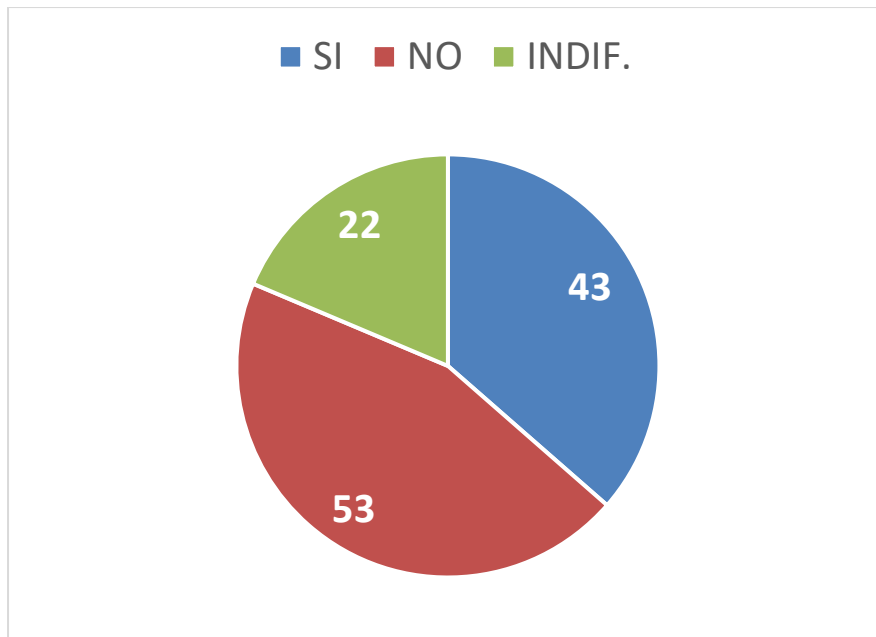
2) ¿Ayuda el escuchar a tus compañeros?

SI: 44 NO: 54 INDIFERENTE: 22



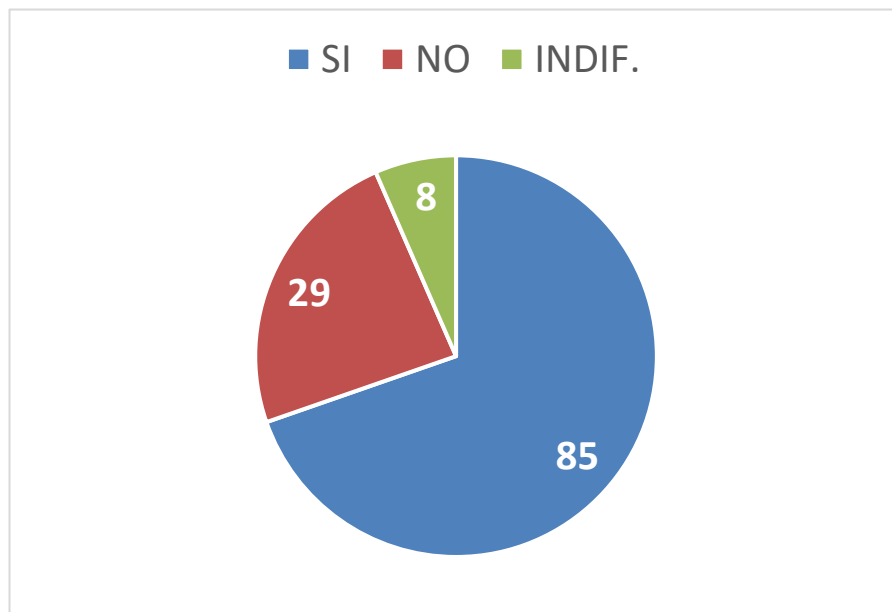
3) ¿Esta metodología ayuda a llevar la teoría a la práctica?

SI: 43 NO: 53 INDIFERENTE: 22



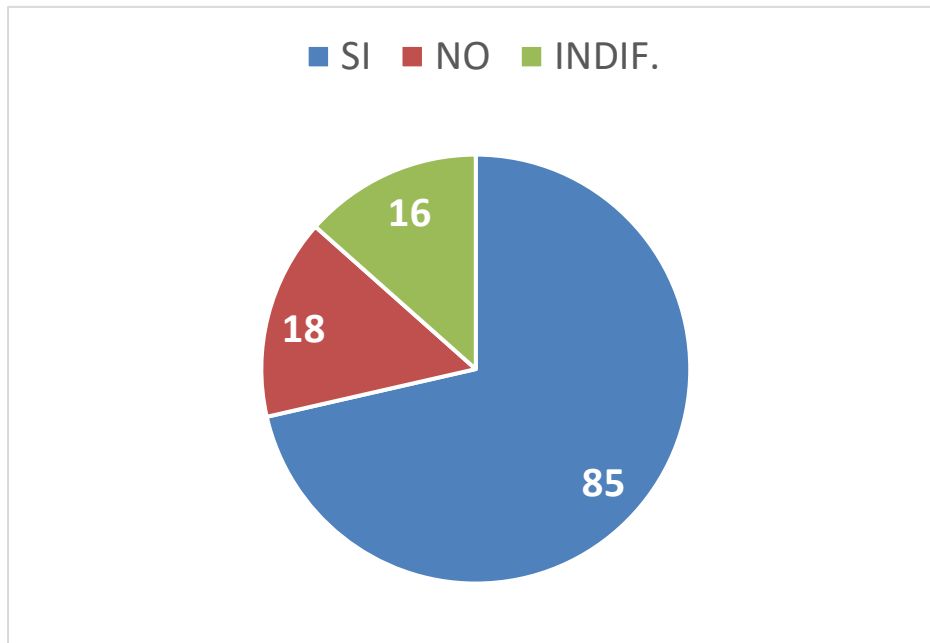
4) ¿Creés que la resolución de Casos Clínicos ayuda al razonamiento de los temas?

SI: 85 NO: 29 INDIFERENTE: 8



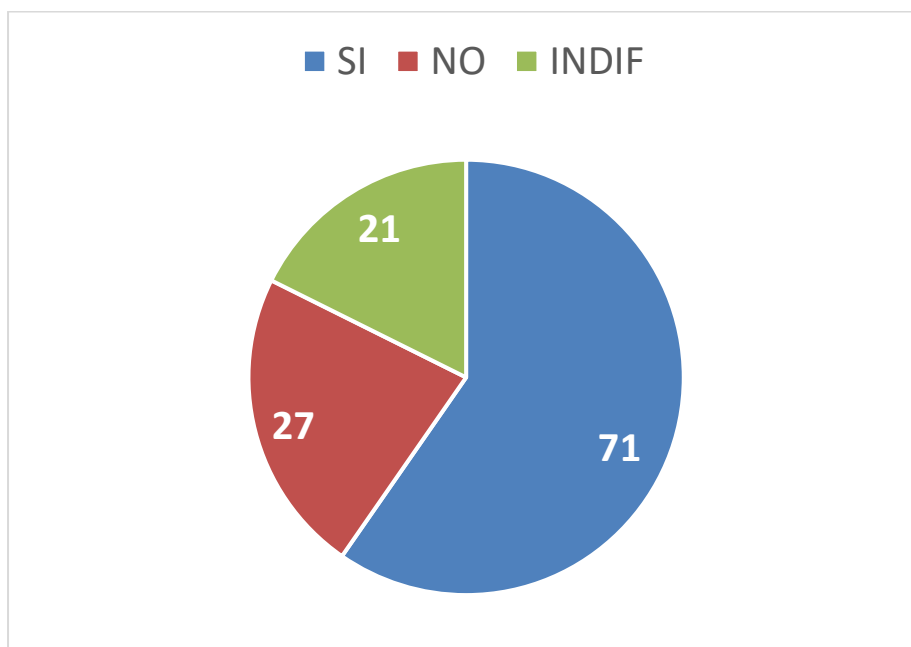
5) ¿El tiempo estipulado para la resolución de Casos es suficiente?

SI: 85 NO: 18 INDIFERENTE: 16



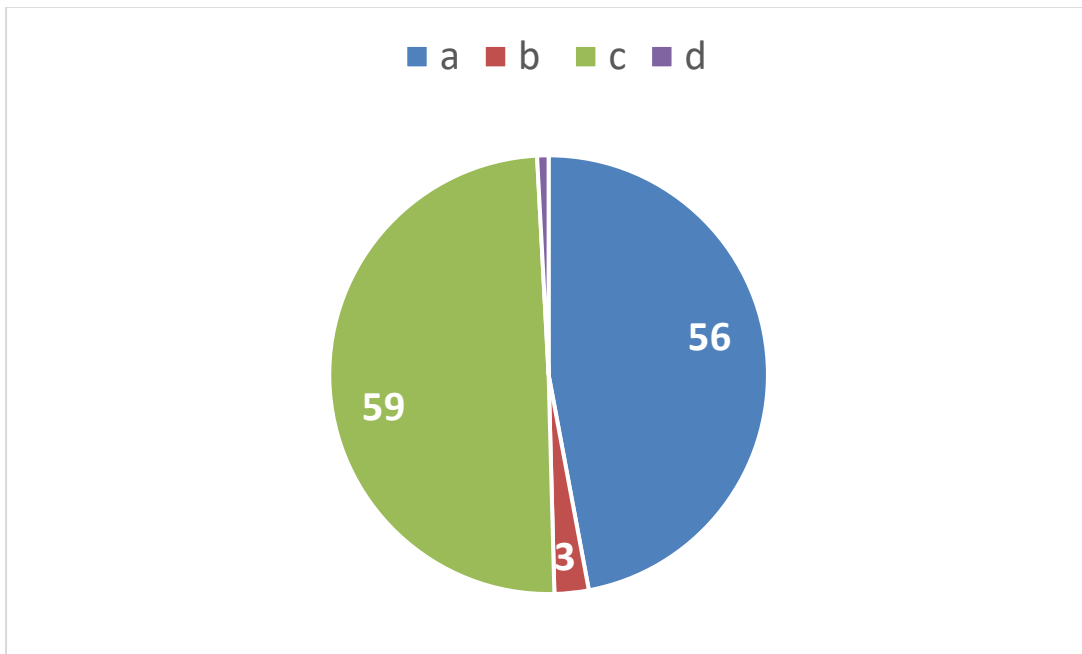
6) ¿Consideras que la orientación por parte de las docentes cumplió con tus expectativas?

SI: 71 NO: 27 INDIFERENTE: 21



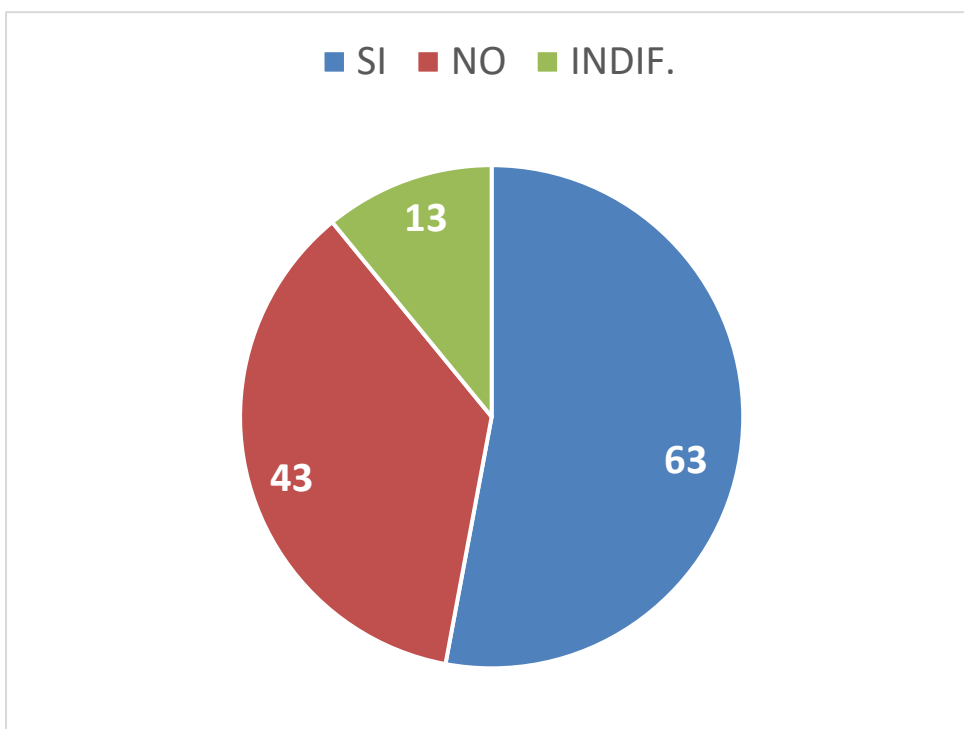
7) ¿Qué metodología te parece más útil?

a) Clase teórica expositiva: 56 b) Resolución de Casos Clínicos: 3
c) Ambas: 59 d) Indiferente: 1



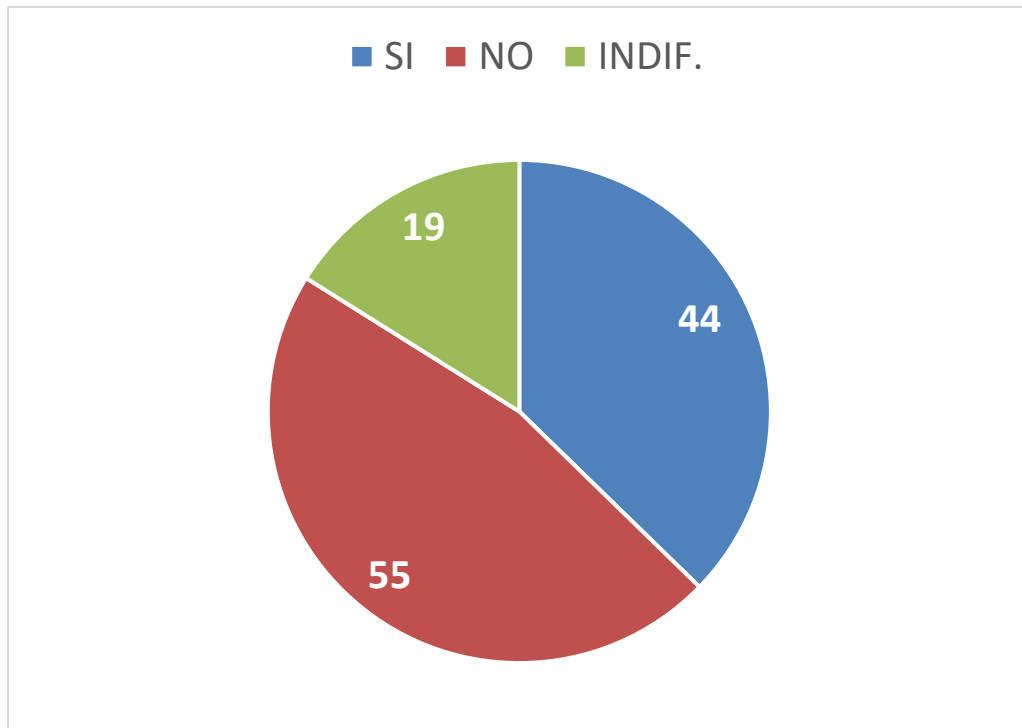
8) Esta metodología ¿te ayuda a diferenciar la información importante de la bibliografía?

SI: 63 NO: 43 INDIFERENTE: 13



9) ¿Recomendarías esta metodología de enseñanza?

SI: 44 NO: 55 INDIFERENTE: 19



Anexo 3: MEDICINA II: Casos de la unidad renal

Caso Clínico N° 1: Pedro

Se presenta a consulta un canino, macho, entero, mestizo (18kg), de 5 años de edad. Vive en departamento, en Capital Federal. No convive con otros animales y sale a la calle varias veces por día. Lo tienen desde los 45 días. No tiene vacunas al día. Come alimento balanceado de supermercado con algo de arroz y carne.

Motivo de la consulta: disminución del apetito, vómitos esporádicos, algunos con restos de comida y otros de color amarillento, ligeramente decaído. Adelgazamiento progresivo. Polidipsia-Poliuria. No tiene antecedentes de enfermedades previas.

Examen físico: mucosas pálidas, delgado, deshidratación 7 %

Presión arterial sistólica: 190 mm Hg (hasta 150). Resto sin particularidades.

Métodos Complementarios:

HEMOGRAMA		BIOQUIMICA		ANALISIS DE ORINA	
Hematocrito	24% (37-50)	Uremia	275 mg/dl (20-40)	Color	Amarillo claro
Hemoglobina	8 mg/dl (12-18)	Creatinemia	5,3 mg/dl (hasta 1,5)	Aspecto	Ligeram. Turbio
CHCM	33 g/dl (30-36)	Prot. totales	7,8 g/dl (5,7-7,5)	Densidad	1012
Rto. glóbulos rojos	3.600/mm ³ (5.5-8.5)	Albúmina	3,2 g/dl (2,4-6)	Ph	6
VCM	66 fl (62-77)	Calcio	10,5 mg/dl (2,1-5,6)	Proteínas	500 mg/dl
Indice Reticulocitario	0	Fósforo	6,5 mg/dl (2,1-5,6)	Glucosa mg/dl	Negativo
RGB	6.000/mm ³ (6.000-17.000)	GPT	42 UI/L (hasta 80)	Gl. Blancos	1 / campo
Fórmula leucocitaria	Sin alteraciones	GOT	32 UI/L (hasta 80)	Gl. Rojos	2 / campo
		FAS	150 mg/dl (hasta 300)		
		Glucemia	97 mg/dl (60-110)		
		Sodio mEq/l	144 mEq/l (135-145)		
		Potasio mEq/l	5,6 mEq/l (3,7-5,8)		

Ecografía Abdominal:

Riñones con pobre definición cortico / medular, aumento de la ecogenicidad cortical. Resto del abdomen sin particularidades.

Analice la situación y responda:

- 1) SI es o NO un enfermo renal. Justifique.
- 2) De ser un enfermo renal:
 - a) Indique si es un proceso agudo o crónico.

- b) ¿En qué estadio según IRIS de la enfermedad se encuentra?
- c) ¿Qué signos clínicos esperaría encontrar?
- d) Explique la fisiopatología.
- e) ¿Qué tratamiento implementaría?

Caso Clínico N° 2: Agustín

Se presenta a consulta un canino macho. Caniche Toy de 4 años de edad. Vive en departamento. No tiene antecedentes de enfermedad ni cirugías previas. Vacunas y desparasitación al día. Come alimento balanceado premium adulto.

Signos clínicos: Vómitos, anorexia y ligero decaimiento de 2-3 días de evolución. Deshidratado. Tuvo el mismo episodio 3 veces en un lapso de 4 meses. En el último episodio que tuvo se le realizó un análisis de sangre.

Métodos Complementarios:

HEMOGRAMA	
Hematocrito	47% (37-50)
Hemoglobina	15 mg/dl (12-18)
CHCM	31,3 g/dl (30-36)
RGB	8.000/mm ³ (6.000-17.000)
Fórmula leucocitaria	Sin alteraciones

BIOQUIMICA	
Uremia	160 mg/dl (20-40)
Creatinemia	1,1 mg/dl (hasta 1,5)
Prot. totales	7,8 g/dl (5,7-7,5)
Albúmina	3,5 g/dl (2,4-6)
GPT	90 UI/L (hasta 80)
GOT	50 UI/L (hasta 80)
FAS	170 mg/dl (hasta 300)

El diagnóstico presuntivo que le informaron fue de Insuficiencia Renal. Se le indicó tratamiento con fluidoterapia, metoclopramida y cambio de alimento.

A la semana le repitieron el análisis de sangre:

HEMOGRAMA	
Hematocrito	41% (37-50)
Hemoglobina	13,6 mg/dl (12-18)
CHCM	30,1 g/dl (30-36)
RGB	7.000/mm ³ (6.000-17.000)
Fórmula leucocitaria	Sin alteraciones

BIOQUIMICA	
Uremia	39 mg/dl (20-40)
Creatinemia	0,90 mg/dl (hasta 1,5)
Prot. totales	6,1 g/dl (5,7-7,5)
Albúmina	3,4 g/dl (2,4-6)
GPT	49 UI/L (hasta 80)
GOT	40 UI/L (hasta 80)
FAS	190 mg/dl (hasta 300)

- 1-¿Qué otro método complementario pediría y por qué?
- 2-¿Es un enfermo Renal? Justifique.
- 3- Clasifique el tipo de azotemia y explique la fisiopatología.
- 4- ¿Qué consecuencia puede traer si no se resuelve el cuadro?

Caso Clínico N° 3: Morgan

Se presenta a consulta un canino, macho, Ovejero Alemán de 4 años de edad (35 Kg peso).

Vive en zona de montaña, hace 20 días los dueños lo trajeron a Buenos Aires a un departamento. Sale a la plaza barrial 3 o 4 veces por día, dónde se vieron muchas ratas. Come alimento Súper Premium. No tiene vacunas. No presentó enfermedades previas ni tiene historial de poliuria polidipsia.

Signos clínicos: anorexia y decaimiento de 4 días de evolución. Presentó 2 vómitos espumosos.

Examen físico: Estado general bueno, mucosas congestivas, leve dolor epigástrico, deshidratación 7%. Temperatura 39,8°C.

Métodos Complementarios:

HEMOGRAMA		BIOQUIMICA		ANALISIS DE ORINA	
Hematocrito	50% (37-50)	Uremia	480 mg/d (20-40)	Color	Amarillo
Hemoglobina	17 mg/dl (12-18)	Creatinemia	5,4 mg/dl (hasta 1,5)	Aspecto	Ligeram. turbio
CHCM	34 g/dl (30-36)	Prot. totales	8 g/dl (5,7-7,5)	Densidad	1020
Rto. glóbulos rojos	7.400.000/mm ³ (5,5-8,5)	Albúmina	2,8 g/dl (2,4-6)	Ph	6
VCM	67 fl (62-77)	Fósforo	7 mg/dl (2,1-5,6)	Proteínas	100 mg/dl
RGB	28.200/mm ³ (6.000-17.000)	GPT	140 UI/L (hasta 80)	Glucosa mg/dl	Negativo
Fórmula leucocitaria	Leucocitosis. Neutrofilia	GOT	130 UI/L (hasta 80)	Gl. Blancos	20 / campo
				Hemoglobina	++
				Pigmentos biliares	++
				Gl. Rojos	15 / campo
				Cilindros Granulosos	+

Ecografía abdominal: riñones tamaño conservado, con buena definición corticomedular y leve incremento de ecogenicidad cortical (este hallazgo es inespecífico y puede ser secundario a nefritis intersticial / glomerulopatía / tubulopatía).

Analice la situación y responda:

- 1) SI es o NO un enfermo renal. Justifique.
- 2) De ser un enfermo renal:
 - a) Indique si es un proceso agudo o crónico.
 - b) Explique la fisiopatología.
 - c) ¿Qué otros análisis solicitaría y por qué?.
 - d) ¿Qué tratamiento implementaría?.
 - e) ¿Cuál puede ser su evolución?.

Caso Clínico N° 4: Pomelo

Se presenta a consulta un felino, macho castrado, común europeo de 3 años de edad. Peso 4,300 kg. No tiene antecedentes de visitas previas al veterinario además de las que se realizan anualmente por vacunas. Come alimento premiun adulto.

Motivo de la consulta: anorexia de 2 días de evolución. Los propietarios habían tomado vacaciones y quedó al cuidado de una persona que iba a darle de comer cada 2 días dejando comida y cambiando el agua. La persona que quedó a cargo comentó que las últimas 2 veces que fue a verlo el comedero aún estaba lleno, como lo había dejado anteriormente y la bandeja sanitaria no estaba muy mojada y tampoco había materia fecal. Pensó que no estaba comiendo porque extrañaba.

Examen Físico: estado general bueno, delgado. Mucosas rosadas, deshidratación leve, abdomen tenso y doloroso, vejiga plétórica que al intentar comprimirla el animal se resiste y vocaliza. La zona perineal esta edematizada y se observan unas gotas de sangre en la punta del pene.

Se realizó un análisis de sangre y se inició el tratamiento pudiendo desobstruir al animal. A los 2 días se repitió para chequear los valores:

Métodos Complementarios:

URIANALISIS	
	22/09/16
Color	Rojizo
Aspecto	Intensam. turbio
Densidad	1055
Ph	7,0
Proteínas	+
Glucosa mg/dl	Negativo
Gl. Blancos	5 / campo
Hemoglobina	++++
Pigmentos biliares	Negativo
Gl. Rojos	Campo cubierto
Cilindros Granulosos	+

HEMOGRAMA		
	22/09/2016	24/09/2016
Hematocrito	45%	43% (28-45)
Hemoglobina	14,3	14 mg/dl (9-15)
CHCM	33,1 g/dl	32,5 (30-36)
RGB	14.000/mm ³	13.900/mm ³ (5.500-19.500)
Fórmula leucocitaria	Linfopenia	Sin alteraciones

BIOQUIMICA		
	22/09/2016	24/09/2016
Uremia	230 mg/dl	52 mg/dl (20-50)
Creatinemia mg/dl	8,3 mg/dl	0,98 (hasta 1,5)
Prot. totales	7,9 g/dl (5,7-7,5)	
Albúmina	3,1 g/dl (2,4-6)	
Calcio	10,1 mg/dl (8-12)	
Fósforo	7 mg/dl	3,6 (2,1-5,6)
GPT	32 UI/L (hasta 80)	
GOT	29 UI/L (hasta 80)	
FAS	187 mg/dl (hasta 300)	
Glucemia	110 mg/dl (60-110)	

- 1- Solicitaría otro/s estudio/s complementarios ¿Cuál/es y por qué?
- 2- ¿Es un enfermo renal? Justifique.
- 3- Clasifique la azotemia del paciente.
- 4- Explique fisiopatología.