

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO



Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

*“Currículum de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro orientado a la formación de profesionales a partir de la reflexión en la acción”*

**Autora: M. V. Alicia L. Reumann**

**Director: Mg. M. V. Carlos A. Arzone**

**Fecha: 10 de septiembre de 2021**

## Índice

PLANTEO DEL PROBLEMA .....	3
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y RELEVANCIA .....	4
OBJETIVOS DEL TRABAJO FINAL INTEGRADOR .....	5
ESTADO DEL ARTE .....	6
MARCO TEÓRICO .....	10
Aproximación filosófica y epistemológica de la práctica reflexiva .....	10
Conceptualizaciones generales del Plan de Estudio .....	13
Categorías generales para el análisis del Plan de Estudio .....	16
ENFOQUE METODOLÓGICO .....	19
DESARROLLO DEL TRABAJO REALIZADO .....	21
Marco conceptual metodológico para el análisis de los procesos que afectan al Plan de Estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN .....	21
Resultados y modelización conceptual .....	29
CONCLUSIONES .....	46
BIBLIOGRAFÍA .....	49
ANEXOS .....	52

## Planteo del problema

La actuación de los/as profesionales frente a las demandas de la práctica, cualquiera sea la disciplina, se encuentra fuertemente influenciada por una crisis de confianza. Ahora bien, el origen de la misma puede radicar en los/las egresados/as en un temor a afrontar las nuevas situaciones laborales por inexperiencia, por una cuestión personal de baja autoestima o por escasa confianza en su conocimiento profesional devenido de un déficit en su preparación como tales.

Esto plantea el dilema de si es menester de la Universidad como tal y por lo tanto de sus docentes enseñar a los/as estudiantes a afrontar los problemas de la práctica profesional o es un desafío con el que se logra lidiar una vez recibidos e inmersos en el día a día de la profesión.

Esta disyuntiva es expuesta por Schön (1987) cuando afirma: “Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de profesionales parecen menos capaces de enseñar” (p. 21).

A pesar del paso de las décadas, el enfoque tecnicista de la enseñanza, centrado en la racionalidad técnica reproduccionista, sigue predominando tanto sobre las prácticas de enseñanza como sobre los planes de estudios. Es imperioso que se genere un replanteo en estos dos ámbitos, los cuales se encuentran íntimamente interconectados, hacia un enfoque mediacional y ecológico.

De esta manera la Universidad, tanto desde la esfera institucional como pedagógica, debe empoderarse en la enseñanza/aprendizaje reflexiva/o, activa/o, inmersa/o en un contexto socio-cultural, en pos de la formación de futuros/as profesionales.

Sin perder vigencia a lo largo de los años, en Schön (1987) se cita el siguiente apartado tomado de Schein (1973): “... el currículum normativo de los centros de formación de profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación, las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.” (p. 22)

De este modo las disciplinas básicas y aplicadas se encuentran en compartimientos estancos con una escasa correlación e integración progresiva tanto año tras año de cursada, como entre materias situadas en el plan de estudios de manera contemporánea. Asimismo, las prácticas se ubican hacia el final de la carrera, presentando un desfase en la dialéctica teoría práctica desde el inicio.

Esta situación de organización y secuenciación de los contenidos queda reflejada en el plan de estudios de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro, el cual presenta en primera instancia un ciclo básico, luego un ciclo superior y de formación general y por último un cuatrimestre situado hacia el final de la carrera con las orientaciones y prácticas profesionales.

En el marco de este problema de estudio se intenta responder el siguiente interrogante:

¿Cuáles son los núcleos problemáticos de articulación teoría práctica en el plan de estudios de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro desde la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos/as?

### **Justificación del tema elegido y relevancia**

La formación de Médicos/as Veterinarios/as con un perfil generalista e integral que dé respuesta a la complejidad de las situaciones problemáticas que se presentan durante las prácticas profesionales en un determinado contexto regional debe considerarse fundamental. Para ello la confección del plan de estudios debe responder promoviendo la transferencia y aplicación de principios centrales de las asignaturas básicas en el campo de las materias específicas del ámbito profesional y éstas deben articular horizontalmente entre sí para garantizar la interdisciplinariedad, el enfoque holístico global y la visión integral de sistema del futuro Médico/a Veterinario/a.

Uno de los cuestionamientos más frecuentes y que generan un estado de incertidumbre y temor entre los recién graduados/as, cualquiera sea la carrera es justamente el planteo si serán capaces de afrontar los problemas que se le presentarán en la práctica profesional. Los/las egresados/as de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro no escapan a esta situación y como una de ellos/as este dilema no me es ajeno y me ha motivado

para su cuestionamiento en mi historia personal tanto como graduada como parte del plantel docente de la institución.

En cuanto a la relevancia social, el presente estudio enviste una doble importancia. Por un lado hace hincapié sobre una problemática que afecta directamente la práctica profesional de los/as graduados/as universitarios/as y por otro pone sobre la mesa el enfoque de la enseñanza/aprendizaje al promover un análisis reflexivo de la propuesta formativa de la carrera.

Dentro de los objetivos específicos del Estatuto de la Universidad Nacional de Río Negro se encuentran difundir y organizar la enseñanza práctica, brindar respuesta calificada a los problemas de la comunidad, desarrollar actividades convergentes de enseñanza, investigación y extensión al medio con espíritu amplio y pluralista, que conjuguen la búsqueda de nuevos conocimientos con requerimientos regionales y nacionales.

La relevancia del presente trabajo y posibles transferencias se dirigen al ámbito institucional, con la finalidad de colaborar en la producción de mejoras en el currículum de Medicina Veterinaria, orientándolo a la reflexividad en la acción y de esta manera acompañar a los/las estudiantes a lo largo de su trayecto universitario encaminando su aprendizaje a partir de las problemáticas más cotidianas de la práctica profesional. Como consecuencia se pondrá en acción de un modo más eficiente los principios y fines de la Universidad.

### **Objetivos del Trabajo Final Integrador**

El objetivo general del presente trabajo es identificar en el plan de estudio de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro, los núcleos problemáticos de articulación teórico-práctica desde el posicionamiento de la reflexión en la acción.

Los objetivos específicos son:

- 1- Identificar **el nivel de distanciamiento discursivo / de contenido** entre las asignaturas del Área de Producción Animal.
- 2- Analizar el **enmarcamiento** referido a los **aspectos de control y los modos de comunicación** que encuadran la relación pedagógica entre las asignaturas del Área de Producción Animal.

3- Analizar el **dispositivo pedagógico como principio regulador y recontextualizador** de la articulación teoría práctica dentro del Área Producción Animal.

### **Estado del arte**

En este apartado, se presenta en primera instancia un estado de situación acerca del cambio curricular en general, para luego, abordar más específicamente los hallazgos que podrían relacionarse al ámbito de las Ciencias Naturales en particular (donde tiene su nicho el área de las Ciencias Veterinarias).

Di Piramo y Cordero (2018) en su artículo “El Cambio Curricular en la Educación Superior en el Río de la Plata: revisión de antecedentes y propuestas de análisis” señalan que al menos en lo que respecta al cambio curricular en las formaciones de grado en ciertas disciplinas y en instituciones particulares, es importante profundizar desde dos perspectivas: la propiamente disciplinar y la educativa.

En Collazo (2010) se cita a Lucarelli (2000) quien pone en consideración que, en el nivel superior, el currículo adquiere dos tipos de características complementarias: unas dadas por los requisitos que tiene este nivel en cuanto a la necesidad de ofrecer formación profesional; y otras por las particularidades de cada disciplina, que evidencian diferencias en los contenidos académicos ubicados en la frontera del conocimiento.

De esta manera, pueden entenderse a los planes de estudios como las síntesis institucionales, resultantes de negociaciones entre distintos colectivos, que, en parte, acaban jerarquizando y delimitando cuál es el conocimiento que merece ser compartido, enseñado y validado en un momento y en una cultura determinada (Barco y otros, 2005).

Litwin (2006), plantea que, en las últimas décadas, la diversificación disciplinar creciente ha tenido consecuencias en los planes de estudios y en la jerarquización de los contenidos como elementos a tener en cuenta a la hora de analizar el cambio curricular. Propone por ello, considerar el desarrollo de la ciencia y la tecnología en este proceso.

A su vez, Clark (1986) propone un concepto interesante, en cuanto pone en consideración que la profesión académica es conocida como la “profesión fragmentada”; esto quiere decir que más allá de que los académicos trabajen en las universidades, mantienen contactos y vínculos con distintos ámbitos, propios de su profesión y disciplina (*apud* Di Piramo y Cordero, 2018), lo que potencialmente lleva ciertas tensiones al currículo, ya que en su construcción intervienen también esas lógicas externas a las instituciones universitarias.

Di Piramo y Cordero (2018) encontraron en su revisión de antecedentes bibliográficos en internet numerosos estudios que abordaron la temática “cambio curricular” en sentido amplio, pero a medida que iban refinando la búsqueda hacia su tema central, “cambio curricular en la formación de grado en Ciencias Exactas y Naturales”, limitándola a estudios realizados en universidades o a las disciplinas que les concernían, la cantidad de resultados declinaba sustancialmente.

Esta situación denota el hecho de que el cambio curricular resulta en un proceso educativo estrechamente vinculado al contexto en el que ocurre.

Argentina representa un centro de particular producción sobre el cambio curricular. Esto se encuentra relacionado a la complejidad de este tipo de procesos en instituciones gobernadas por miembros de distintos estamentos y disciplinas, con autonomía institucional, es decir, a condiciones sociopolíticas y de organización de las instituciones universitarias particulares.

Otras de las perspectivas de análisis del cambio curricular incluyen estudiar lo resultante de un cambio, en función de su adecuación a los cambios en las disciplinas, en los contextos o en perspectiva comparada con currículos anteriores (Di Piramo y Cordero, 2018).

Este es el caso también de otros trabajos realizados en Argentina. Acciaresi y Zuluaga (2009) intentaron establecer una relación, a partir de un estudio curricular, entre el cambio curricular de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y el cambio de tipo social a escala nacional que tuvo el sector agropecuario en los '90. En este caso en particular, se interpretó una cierta falta de acompañamiento entre el sector y, de un modo más general, se entendió relevante nutrir el currículo con lo que ocurre a nivel productivo.

Otro antecedente es el trabajo realizado por Barco y colaboradores (2005) donde se analiza el cambio curricular de la carrera de Técnico/a Forestal de la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), situada en el Asentamiento Universitario de San Martín de Los Andes (AUSMA). De este trabajo de investigación-acción emergió el nuevo diseño curricular, hoy vigente. En el relevamiento obtenido en este estudio se obtuvo información acerca de aspectos positivos y negativos –desde el punto de vista profesional- por los/as Técnicos Forestales; sugerencias para un nuevo plan (desde sus contenidos, modalidades de enseñanza, aprendizaje, evaluación y acreditación, etc.) a la par que fue surgiendo la historia de la constitución de esta identidad del técnico/a, ahora vista como referenciada en, pero no subsidiaria de la de Ingeniero/a Forestal.

Otros trabajos ponen su foco estableciendo un puente entre lo curricular y lo académico-disciplinar. Es el caso de un Profesorado de Ciencias Naturales para la formación de maestros/as en Argentina. El análisis implicó identificar las continuidades y discontinuidades curriculares. Se analizaron los cambios en las áreas del conocimiento, encontrando evidencias de que existieron ciertos elementos en torno a los cuales fue transformándose la formación: reorientándola hacia aspectos del conocimiento en sí, hacia el proceso de profesionalización de la disciplina, hacia aspectos pedagógico-didácticos (Morais y Barcia, 2012).

Bentolila y colaboradores (2011) a partir de concebir al currículo del nivel superior como un elemento en el cual quienes intervienen en su diseño pueden también ser sus ejecutantes, analizaron los dispositivos de práctica profesional de dos carreras, una relacionada a la salud y otra a las tecnologías, en el marco de un cambio curricular. Postularon que las distintas disciplinas le atribúan diferentes roles a la práctica profesional en los contextos de cambios del currículo.

Por último, es importante remarcar el trabajo realizado en 2016 por Passarini y colaboradores en la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay (por su concordancia con el análisis del currículo de la disciplina Medicina Veterinaria, tema del presente Trabajo Final Integrador) donde se realizó una evaluación de un cambio curricular de la carrera de Doctorado en Ciencias Veterinarias, a partir de un programa institucional de seguimiento de trayectorias de graduados/as, conectado también con la evaluación institucional. En el marco de su caso,

concluyeron que las modificaciones curriculares han promovido una mejor inserción laboral y reafirmaron que este tipo de herramienta, de seguimiento y análisis de la situación de quien ya se graduó, es un aporte importante al diseño e implementación de los cambios curriculares.

Con este Trabajo Final Integrador, de carácter analítico, se pretende revisar los fundamentos epistemológicos, científicos e institucionales en los cuales encuentra sustento la propuesta formativa. De esta manera, al priorizar el enfoque del análisis hacia aquellos núcleos problemáticos de articulación teórico-práctica, tal vez permita proveer nuevos aportes para complementar y enriquecer la formación de profesionales reflexivos.

## Marco teórico

### Aproximación filosófica y epistemológica de la práctica reflexiva

Uno de los enfoques conceptuales bajo los cuales se puede abordar la “reflexión” es el de la escuela pragmática, cuyos principales exponentes son Donald Schön y John Dewey. La tradición filosófica de esta escuela sostiene que la reflexión sobre la práctica es fundamental para el aprendizaje, ya que actúa como elemento articulador de la teoría. La toma de conciencia de las propias acciones es fundamental para lograr el objetivo de aprendizaje basado en el ensayo-error (Llopis Nebot, 2017).

Dewey entiende la práctica reflexiva desde una perspectiva técnica (Dewey, 1928). Existe un continuo en el cual el/la estudiante posee un bagaje teórico-experiencial que le da ciertas claves para entender la práctica. Ante un hecho inesperado, recurrir a dicho bagaje no resulta eficaz. El/la alumno/a, debe tomar una decisión y actuar de forma original. El resultado de la actuación será el objeto de reflexión previa y el resultado de todo el proceso se someterá a reflexión y será incorporado a su bagaje teórico-experiencial.

Dewey (1916), busca a través de su modelo un equilibrio entre la rutina y la reflexión, entre pensamiento y acción, entre la sumisión absoluta y el rechazo ciego hacia lo establecido. La labor del/la docente es fomentar la actitud crítica en su alumnado y dicha actitud se obtiene mediante la relación entre la teoría y la práctica a través de la reflexión. El conocimiento teórico se utiliza como herramienta para apoyar y dar soluciones a la práctica. La reflexión llega cuando surgen problemas dentro de la experiencia profesional que no han sido definidos previamente y por lo tanto se han de resolver sin una guía preconcebida. La reflexión sirve para encontrar una solución razonada a dichos problemas y requiere cierto distanciamiento entre la persona y la cuestión a reflexionar.

Entre las críticas más habituales realizadas hacia el modelo reflexivo de Dewey se halla su firme adhesión a la racionalidad técnica. A este respecto Hébert (2015) destaca la rigidez del modelo en el cual solo se inicia el proceso de reflexión cuando existe un problema a resolver. También discrepa sobre la evidente separación entre conocimiento y experiencia cuando, ante un conflicto, el/la docente debe primar el conocimiento teórico y racional sobre el práctico. El

distanciamiento reflexivo frente a un problema no siempre es posible ya que las situaciones de aula exigen en la mayoría de las ocasiones inmediatez en la respuesta.

En sus primeros trabajos sobre reflexión, Donald Schön asume las ideas de Dewey referidas a la reflexión como proceso necesario, tanto para dar respuesta a problemas nuevos o inesperados como para unir teoría con práctica. Sin embargo, pronto advierte que la reflexión no sigue necesariamente el esquema lineal y técnico que Dewey planteaba. Schön (1987) observa que el aprendizaje sucede reflexionando tanto desde el conocimiento teórico (“saber de libro”) como desde la observación y la actuación práctica, implicando esto último un conocimiento más tácito y espontáneo.

En el modelo de reflexión propuesto por Schön adquiere especial importancia lo que denomina “pensamiento práctico” considerado esencial para poder enlazar la práctica con la teoría. Desde el pensamiento práctico se sugiere que el saber está en la acción (Schön, 1987). Tres ideas clave explican y describen el pensamiento práctico: **el conocimiento en la acción, la reflexión en o durante la acción y la reflexión sobre la acción.**

**El conocimiento en la acción** (Schön, 1983, 1995) se refiere al saber personal acumulado a lo largo de la vida, extraído de las propias acciones y juicios, de carácter tácito y que actúa de forma espontánea e inherente a la actividad práctica. Incluye, por un lado, el conocimiento teórico propio de la formación académica y por otro el saber en la acción derivado de la práctica profesional.

El segundo componente del modelo es **la reflexión en la acción** (Schön, 1983, p. 62). Este término hace referencia al propio pensamiento del individuo respecto a su desempeño mientras sucede la acción. Este tipo de reflexión se produce ante hechos inesperados, que causan sorpresa y que no permiten aplicar las respuestas prefijadas basadas en el conocimiento en la acción. En ese momento se establece un diálogo reflexivo interno y consciente del individuo sobre la situación problema y sobre su propia respuesta ante dicha situación. Esta reflexión se caracteriza por su inmediatez y por la captación rápida de matices y variables contextuales. Las estrategias y respuestas que se apliquen en ese momento constituirán una especie de experimento sobre la marcha de cuyo resultado se extraerán nuevas reflexiones.

Por último, **la reflexión sobre la acción** se refiere al análisis posterior a la acción. Esta reflexión es un componente esencial del aprendizaje permanente. Reflexionar sobre la acción pasada permite hacer y rehacer esquemas personales sobre la docencia y la educación. La reflexión sobre la acción permite considerar las características contextuales, examinar los procesos cognitivos utilizados para definir el problema, revisar metodología y fines pedagógicos, creencias, teorías implícitas y esquemas de pensamiento del/la docente.

Schön evoluciona desde su concepción del profesional reflexivo basado en el paradigma técnico de Dewey hacia un paradigma transformacional. A través de la reflexión individual se obtiene conocimiento sobre las necesidades de la escuela, y al actuar sobre éstas, se consigue que la organización educativa se adapte a la nueva realidad. A este efecto Schön lo denomina “cambiar la acción para cambiar el contexto”.

Las críticas más habituales dirigidas hacia el modelo de Schön son las que hacen alusión al concepto de conocimiento tácito o intuitivo. Schön (1987) describe este conocimiento como “una forma natural de participar en la práctica”. Se trata de una sensación instintiva o intuitiva que tienen los/as maestros/as expertos/as y que guía su práctica en ciertos momentos. En la tesis de Llopis Nebot (2017) se cita a McLaughlin (1999) y Boyd, Boll, Brawner y Villaume (1998), quienes cuestionan el modelo de Schön basándose en planteos donde se argumenta si existen docentes que carecen de esta intuición y si éstos se considerarían profesionales no reflexivos. En caso afirmativo, se cuestionan si es posible enseñar a mejorar en dichos docentes una serie de capacidades cuya naturaleza es intuitiva.

Otro punto crítico hacia Schön se refiere al concepto de reflexión en la acción. Russell (2005), Eraut (1995) y Moon (1999) encuentran que distinguir entre reflexión en la acción y reflexión sobre la acción puede resultar confuso (*apud* Llopis Nebot, 2017). La reflexión en la acción se ve limitada al presente, esto es, existe un margen temporal donde es posible intervenir en la situación a través de la acción. Dado este margen temporal puede ser que la acción presente dure minutos, horas e incluso días. Depende en gran medida de las características de la práctica en cuestión. Así, ambos tipos de reflexión se superponen.

Para concluir con las críticas al modelo reflexivo de Schön, en Llopis Nebot (2017) se cita a Thompson y Thompson (2008) y Thompson y Pascal (2012)

quienes consideran que el modelo carece de un elemento reflexivo de carácter previsor, de una “reflexión para la acción” referida al proceso de planificación de aquello que está por venir y que supondría mejorar los efectos de la metodología, los recursos y el tiempo disponible en educación.

### **Conceptualizaciones generales del Plan de Estudio**

El término plan de estudio alude a un área específica de lo curricular, la correspondiente a documentos curriculares. Entendiéndose como currículo a la síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y otros a oponerse y resistirse a la hegemonía (Alba, 1995).

Se entiende como plan de estudio a un documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, los contenidos mínimos y los formatos que le son propios, experiencias que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, tipo de título a otorgar, alcances del mismo (respondiendo a las actividades profesionales reservadas para las carreras comprendidas en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N°24.521) y correlatividades entre asignaturas. Se incluye también, una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización, como así también el perfil del/la egresado/a que se espera plasmar.

Esta definición, da cuenta del valor de uso de la expresión, de la significación construida desde las instituciones y los sujetos que las integran, sin embargo cuando la documentación oficial menciona al plan de estudio, no muestra preocupación por definirlos y los aspectos que todo plan debe cumplimentar están más bien determinados por los estándares aprobados por el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), luego por el CU (Consejo Universitario) y el Ministerio de Educación.

Se advierte que los planes constituyen una suerte de requisito burocrático más que un dispositivo pedagógico y que el lugar de responsabilidad asumido por cada docente en relación con la formación del/la futuro/a profesional está constituido por su materia. El plan, pensado desde quienes tienen una visión

integral del mismo y que poseen experiencia profesional, se fragmenta en la práctica en asignaturas y el sentido de totalidad y coherencia queda en posesión de los/as docentes.

Pareciera que los elaboradores de planes confían en que en el/la estudiante se producirá espontáneamente una visión introspectiva que permita establecer relaciones entre las parcelas de conocimiento. Los planes establecen, habitualmente, las relaciones lineales estipuladas en las correlatividades, pero no la interrelación entre materias.

Todo plan de estudios nace como un proyecto a futuro, sin un diseño acabado, que se va completando en la práctica. Su puesta en marcha, la aparición de avances científicos que afectan a los contenidos; la producción editorial; los errores que se van advirtiendo en su implementación generan modificaciones, en consonancia con la idea de carrera que implica currículo. Esto también se expone en Barco y otros (2005) donde se cita a Goodson quien señala, que todo plan en su aspecto documental, constituye una “respuesta” a un plan anterior. En esta respuesta es factible inferir si los cambios son organizativos o sustantivos, si entrañan cambio en *el código curricular* o son un simple reacomodamiento a condicionamientos burocráticos.

Los/as teóricos/as del currículo se han centrado en dos aspectos, por un lado, los supuestos políticos, antropológicos, epistemológicos y psicológicos del currículo en acción que permiten develar lo subyacente en cada propuesta y por otro, en las prácticas cotidianas que crean y recrean constantemente la realidad curricular.

El código del plan está constituido por la lógica organizativa del mismo que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del/la egresado/a de que se trate así, como de lineamientos generales de la transmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan. Esta lógica, a su vez descansa en fundamentos epistemológicos, pedagógicos y de política de distribución de conocimientos.

El eje del programa, está constituido por el o los conocimientos centrales de la disciplina y el sentido que le atribuye el/la docente. La combinación y la interrelación de la distribución topológica y asignación cronológica que efectúa el/la docente, va generando un principio organizativo, que condensa su

concepción acerca de la disciplina, su sentido y orientación teórica y puede ser planteado inicialmente en forma explícita o “dibujarse” a posteriori por el desarrollo de temáticas o problemas propuestos.

La ruptura de las estructuras en “archipiélago” que caracterizan a buena parte de los planes de estudios vigentes, se ve facilitada por la no incorporación de enfoques transversales en las diferentes áreas de las carreras. La inclusión de estos enfoques en las distintas actividades curriculares promueve la formación integral de los/as estudiantes en aspectos sociales, ambientales y de salud. Integran el ser, el saber, el hacer y el convivir mediante conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje vinculados con estrategias de innovación y participación educativa de la comunidad académica (CONADEV, 2020).

Los enfoques propuestos intervienen en el tratamiento de distintos contenidos y plantean problemas transdisciplinarios ambientales, de la salud, el consumo, las tecnologías, problemas éticos, morales y axiológicos presentes en el entorno, requiriendo la construcción gradual, en los/as estudiantes, de actitudes y comportamientos basados en valores. De esta manera, contribuyen a la formación equilibrada de la profesionalidad y responden a las actividades reservadas.

Bajo cualquier concepción de currículo que se sustente, descansa una cuestión común e insoslayable: siempre un currículo y/o un plan, suponen una selección de conocimientos a los que se considera “verdaderos” y “valiosos” para quienes efectúan la selección. Y en esta selección, más que cuestiones epistemológicas se juegan en los campos disciplinares cuestiones de poder de imposición de unos conocimientos por sobre otros, de preeminencia de unos grupos sobre otros.

Aunque los/as docentes hacen fuerte hincapié en el valor de la investigación, de una manera u otra, todos/as muestran preocupación por la organización de los contenidos de modo tal que resulten asequibles para los/as estudiantes. Al hacerlo, destacan también las “falencias” del estudiantado en cuanto a conocimientos previos y dificultades para llevar adelante operaciones superiores del pensamiento, tales como la abstracción y la conceptualización. Sin embargo no ponen de relieve dudas acerca de la pertinencia de los modos de enseñar, tarea del cuerpo docente. Se observa una suerte de división entre los trabajos

prácticos y las clases teóricas. En los primeros operarían procedimientos analíticos más finos y una concepción remedial de las carencias estudiantiles. De este modo, los trabajos prácticos tendrían a su cargo un trabajo más intenso en relación con las “herramientas” necesarias para permitir una mejor comprensión de lo que se expone en las clases teóricas. También se observa una tendencia a modificar con mayor frecuencia el material documental y bibliográfico correspondiente a los trabajos prácticos que a los contenidos de las clases teóricas.

### **Categorías generales para el análisis del Plan de Estudio**

En Barco y otros (2005) se cita a Bernstein (1998) quien analiza las categorías de análisis del plan de estudio. Entre ellas distingue la **clasificación** (dimensión estructural), la cual hace referencia a la distancia desde el discurso (contenido) entre asignaturas (qué enseñar); el **enmarcamiento** (dimensión de interacción), que determina el lugar y el tiempo en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza / aprendizaje (cómo enseñar) y el **dispositivo pedagógico recontextualizador**, el cual selecciona e integra significados relevantes y sus formas de realización. A su vez, la evaluación opera como contralor del proceso en su totalidad y las posibles relaciones entre una y otra dimensión dependen de la discreción.

El concepto de discreción queda recogido por Morais (1986) como el abanico de alternativas en las formas de comunicación abierto al adquirente (*apud* Grazier y Saurin, 2011). Es decir, son los distintos grados en que pueden interaccionar la **clasificación** y el **enmarcamiento**.

Las asignaturas, en su forma discursiva, procuran tener una identidad propia, y su propia forma de expresión. Pero esa identidad se funda en el espacio que media entre un discurso especializado y otro: lo que la distancia de otra categoría discursiva (asignatura) es lo que le permite ser distinta, pero también demanda de las otras categorías para diferenciarse de ellas. Es el poder el que preserva las distancias entre una y otra, el que habilita la **clasificación**. Las categorías pueden estar más o menos aisladas: si están muy aisladas, se trata de una **clasificación** fuerte, si lo están débilmente (porque poseen un discurso menos especializado) son débiles. Esto permitiría una nueva lectura de los planes

revisados, donde la variación de denominaciones habla de especificidades o campos compartidos.

Bernstein (1998) expresa que el currículum lineal, es aquel en el que los contenidos están **aislados** unos de otros, sin relación alguna, de **enmarcamiento** fuerte donde es mínimo el grado de control que los/as docentes y el alumnado tienen sobre el diseño y desarrollo del mismo. No obstante, este autor reconoce que en la actualidad, priman las “regionalizaciones del conocimiento”, dando lugar a “**recontextualizaciones**” del currículum.

Otra categoría analítica empleada por Bernstein, es la de **enmarcamiento**, el cual queda definido como el grado de mantenimiento o de aislamiento entre las prácticas comunicativas de la relación pedagógica, generado, mantenido y reproducido por aspectos de control y legitimado en el marco de la relación pedagógica.

Continuando con la propuesta de Bernstein, éste analiza luego el **dispositivo pedagógico**, como un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona integrando los significados relevantes y sus formas de realización, operando como una especie de gramática del discurso pedagógico. Y como toda gramática, opera con reglas que son distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras. Las primeras regulan las relaciones de poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y la práctica, estableciendo lo que se puede transmitir, a quién y en qué condiciones.

Las reglas recontextualizadoras, a su vez, regulan la formación del discurso pedagógico, el que, para Bernstein, es un principio más que un discurso, ya que permite la apropiación de otros discursos, entre los que establece relaciones a los fines de su transmisión y adquisición, operando como recontextualizador reorganizando y disponiendo de acuerdo a su propio orden los otros discursos seleccionados, sin identificarse totalmente con ninguno de ellos. Este discurso está inmerso en un discurso regulador, que es el discurso del proyecto hegemónico en un momento dado.

El principio recontextualizador genera la necesidad de agentes que practiquen la **recontextualización**, quienes son portadores de sus propias ideologías. El campo recontextualizador tiene una gran importancia para analizar las posibilidades de autonomía de la educación, ya que permite el poder distinguir en él un campo recontextualizador oficial, bajo el dominio de los

agentes estatales seleccionados y otro campo recontextualizador pedagógico constituido por pedagogos/as, investigadores/as en educación, etc. Estos dos campos entran en colisión con frecuencia, y la tendencia es a que el primero se imponga al segundo.

Estas reglas recontextualizadoras, también llamadas discursivas, están relacionadas con el desarrollo y la producción del mensaje legítimo y regulan la selección, el ritmo, la secuencia y los criterios de evaluación.

Carmo (1995) inscribe las reglas discursivas en cuatro grupos (*apud* Grazier y Saurin, 2011):

- Reglas de selección: son principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición.
- Reglas de secuencia: son reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, con lo que regulan el desarrollo del plan de estudio.
- Reglas de ritmo: son reglas que definen la tasa de adquisición que se espera de las reglas de secuencia.
- Criterios de evaluación: son los criterios que el adquiriente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición.

El plan de estudio puede considerarse como un lugar privilegiado de análisis de la **clasificación, regulación, enmarcamiento y dispositivo pedagógico** fundamentalmente **recontextualizador**. Goodson (1995) propone la aplicación de estas categorías en cada materia lo que permite aclarar la constitución de la disciplina académica (*apud* Barco y otros, 2005).

Recién cuando las transgresiones se acumulan y la disfuncionalidad se percibe, se procede al cambio de plan. De manera que lo materialmente enunciado en el plan, traza una cartografía del mismo que en la práctica se diluye y termina de conformarse en un nuevo documento que en la práctica será desdibujado. De este modo, prácticas y documentos se entran en una dinámica particular en la que las configuraciones inestables que adoptan los campos disciplinares permiten observar los **juegos de poder** que operan en estos campos, **las rupturas de límites, enmarcamientos y recontextualizaciones** que se suceden a pesar de lo estático del documento.

## **Enfoque metodológico**

El posicionamiento epistemológico del presente trabajo hace base en una investigación cualitativa de tipo documental, la cual apunta a plantear un estado de situación de la problemática en la articulación del plan de estudios de Medicina Veterinaria de la UNRN. Este tipo de investigación tiene múltiples ventajas ya que organiza los datos recolectados de manera coherente, permite redescubrir o reinterpretar diferentes aspectos de un tema, ayuda a identificar vacíos, omisiones o tergiversaciones en las fuentes de referencia anteriores, sugiere nuevas perspectivas y/o teorías de análisis a partir de la información obtenida y brinda solidez a las conclusiones del investigador.

En función del número de dimensiones consideradas, este trabajo es multidimensional, según el número de unidades de análisis se trata de un estudio de caso único y en cuanto al número de observaciones a lo largo del tiempo es transversal.

Las dimensiones de análisis son: la clasificación, el enmarcamiento y el dispositivo pedagógico recontextualizador.

La unidad de análisis del presente trabajo es el plan de estudio de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro. El mismo se encuentra dividido en tres ciclos: Ciclo Básico, Ciclo Superior y Ciclo de Formación General y un área de Orientaciones y Prácticas Profesionales. Dentro del Ciclo Superior se hallan tres áreas, Medicina Preventiva, Salud Pública y Bromatología; Salud Animal y Producción Animal. Sin embargo, en noviembre de 2020, se reunió el CONADEV (Consejo Nacional de Decanos de Veterinarias) de Universidades Nacionales a fin de elaborar un nuevo documento sobre los estándares de acreditación para las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria, el cual fue aprobado por el CIN en diciembre de 2020 y elevado al CU y al Ministerio de Educación para su aprobación definitiva. Este documento establece que el plan de estudio de las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria se divida en el Área Disciplinar de Formación Básica y el Área Disciplinar de Formación Profesional Veterinaria. A su vez, dispone también que esta última se subdivida en el Área Producción Animal; Área Medicina Preventiva, Salud Pública y Bromatología; Área Salud Animal y Orientaciones.

La técnica de recolección de datos como actividad a desarrollar para responder a los tres objetivos específicos es el análisis del contenido del plan de estudio de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro como así también de los programas 2020 (sin incluir adenda por pandemia COVID-19) de las asignaturas que conforman el Área Producción Animal y la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal.

## **Desarrollo del trabajo realizado**

### **Marco conceptual metodológico para el análisis de los procesos que afectan al plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN**

Una vez explicado el marco conceptual metodológico, resultado de proposiciones teóricas y la manera en que se relacionan entre sí, se está en condiciones de introducir los instrumentos conceptuales (Navas, 2008) que se han generado a partir de las categorías de análisis y que permiten analizar los aspectos esenciales de los procesos que afectan al plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN.

Si bien la unidad de análisis del presente trabajo es el plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN, se hará hincapié en el Área Producción Animal y en la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal. Las asignaturas del Área Producción Animal se dividirán para el análisis en dos, las correspondientes a las Producciones Específicas: Producción de Aves y Pilíferos, Producción Porcina, Producción Bovina, Producción Equina, Producción Ictícola y Producción Ovina y aquellas Asignaturas que actúan como pilares Transversales de las producciones específicas: Bases agrícolas y Zootecnia, Economía General y Agraria, Fisiología de la Reproducción, Genética de poblaciones y mejoramiento animal y Nutrición y Alimentación animal. La Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal está integrada por las siguientes asignaturas obligatorias: Mejoramiento genético, Manejo sanitario en producción y Forrajes y las subsecuentes materias electivas: Administración y economía pecuaria, Intensificación en producción porcina, Producción de bovinos de carne, Producción de bovinos de leche, Bienestar animal y etología y Alimentación y nutrición en grandes animales.

Aunque el trabajo se focaliza en el análisis de las asignaturas que conforman el Área de Producción Animal y en la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal es menester mencionar que la clasificación en Asignaturas Transversales que se mencionan en este análisis corresponde a una apreciación personal y que el plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN requiere de otras asignaturas que apoyan como base a las Producciones Específicas (correlativas). Sin embargo se considera pertinente en esta instancia de Trabajo

Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria circunscribir el objeto de estudio al Área de Producción Animal y Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal.

Desde un enfoque reflexivo, la matriz explicativa hace referencia a los aspectos que se toman en consideración para el análisis de la dimensión estructural (véase Tabla I) y el segundo instrumento, a los considerados para el análisis de la dimensión de la interacción (véase Tabla II).

TABLA I. Análisis de los procesos que afectan al plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN – Dimensión estructural

**RELACIONES ENTRE DISCURSOS: RELACIONES INTERDISCIPLINARES**

**Producciones Específicas (PE) y Asignaturas Transversales (AT) del Área Producción Animal y Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal (OPP-PA)**

Indicadores	C++	C+	C-	C--
<b>Contenidos</b>	No hay relación entre los contenidos de las PE, AT y OPP-PA.	Los contenidos de la OPP-PA incluyen aspectos de las PE y éstas a su vez los de las AT si están dirigidos a maximizar la competencia en el desempeño laboral.	Los contenidos de la OPP-PA incluyen aspectos de las PE y éstas a su vez los de las AT que se vinculan a cuestiones globales del área profesional, de lo laboral.	Las AT, las PE y la OPP-PA desarrollan contenidos complementarios.
<b>Metodología</b>	No hay relación entre la metodología de las PE, AT y OPP-PA.	Se utiliza una metodología en la OPP-PA que incluye aspectos de la usada en las PE y éstas a su vez con las AT, para favorecer la competencia en el desempeño laboral.	La metodología utilizada en la OPP-PA incluye aspectos de la usada en las PE y éstas a su vez con las AT, para favorecer aspectos de lo laboral.	La metodología utilizada en la OPP-PA y la usada en las AT y PE son complementarias.
<b>Evaluación</b>	La evaluación de la OPP-PA y PE se hará atendiendo a aspectos relacionados con el desarrollo de sus competencias.	La evaluación de la OPP-PA y PE incluirá aspectos de las AT si éstos favorecen el desarrollo de competencias laborales.	La evaluación de la OPP-PA y PE incluirá aspectos de las AT siempre que éstos contribuyan a desarrollar lo laboral.	La evaluación de la OPP-PA, PE y AT son complementarias.
<b>Propósitos de enseñanza y competencias a desarrollar</b>	No hay relación entre los propósitos de enseñanza y competencias que se deben desarrollar en la OPP-PA, PE y AT.	Los propósitos de enseñanza y competencias que se deben desarrollar en la OPP-PA incluyen aspectos de las PE y éstas a su vez los de las AT, para favorecer la competencia laboral.	Los propósitos de enseñanza y competencias que se deben desarrollar en la OPP-PA incluyen aspectos de las PE y éstas a su vez los de las AT, que son relevantes para el desarrollo de lo laboral.	Los propósitos de enseñanza y competencias que se deben desarrollar en la OPP-PA, PE y en las AT son complementarios.

TABLA II. Análisis de los procesos que afectan al plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN –

Dimensión de la interacción

**RELACIONES ENTRE SUJETOS: RELACIÓN DOCENTE Y ESTUDIANTE**

**Reglas discursivas - Selección**

Indicadores	E++	E+	E-	E--
<b>En la exploración/discusión de los contenidos</b>	El/la docente indica los contenidos y formula las cuestiones. No permite selecciones espontáneas de los/as estudiantes.	El/la docente indica los contenidos. Permite selecciones espontáneas de los/as estudiantes si están relacionadas con el contenido indicado.	El/la docente indica los contenidos y dentro de ellos permite selecciones espontáneas de los/as estudiantes relacionadas de manera indirecta con el contenido indicado.	El/la docente permite selecciones espontáneas de los/as estudiantes no relacionadas con los contenidos tratados.
<b>En la elección de las actividades por realizar</b>	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el/la docente.	Las actividades son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el/la docente aunque los/as estudiantes pueden introducir alguna alteración en la microsecuencia no relevante para el contenido.	Las actividades son seleccionadas y estructuradas por el/la docente pero los/as estudiantes pueden realizar alteraciones en la macrosecuencia no relevantes para el contenido.	El/la docente presenta, como alternativas, varias actividades previamente estructuradas; los/as estudiantes pueden seleccionar las que serán realizadas individualmente.
<b>En la propuesta metodológica</b>	El/la docente indica la metodología que se utilizará en el desarrollo del contenido.	El/la docente indica la metodología, pero permite variaciones debidamente justificadas.	El/la docente indica la metodología y permite variaciones no pertinentes para la práctica desarrollada.	El/la docente indica la metodología que se utilizará aunque la adapta a las características individuales de los/as estudiantes.

### Reglas discursivas - Secuencia

Indicadores	E++	E+	E-	E--
<b>En la exploración/discusión de los contenidos</b>	El/la docente explora los contenidos siguiendo un orden rígido que no altera, incluso cuando hay intervenciones de los/as estudiantes.	El/la docente explora los contenidos siguiendo un orden determinado y acepta las intervenciones de los/as estudiantes sólo si alteran la exploración en el nivel de la microsecuencia.	El/la docente explora los contenidos siguiendo un orden determinado y acepta las intervenciones de los/as estudiantes incluso si alteran la exploración en el nivel de la macrosecuencia.	El/la docente explora los contenidos en función de las intervenciones de los/as estudiantes.
<b>En las actividades por realizar</b>	La presentación de las actividades sigue un orden rígido esquematizado por el/la docente.	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el/la docente que puede ser alterado en el nivel de la microsecuencia.	La realización de las actividades sigue un orden esquematizado por el/la docente que puede ser alterado en el nivel de la macrosecuencia.	La presentación del orden de realización de las actividades se lleva a cabo de manera espontánea.
<b>En la metodología utilizada para realizar actividades</b>	El/la docente indica la metodología que se utilizará, detallando los pasos así como el resultado final esperado.	El/la docente indica la metodología que se seguirá y permite alteraciones en el nivel de la microsecuencia.	El/la docente indica la metodología que se seguirá de manera general.	El/la docente explica los distintos elementos de cada actividad y permite que los/as estudiantes los lleven a cabo en el orden que deseen.

### Reglas discursivas - Ritmo

Indicadores	E++	E+	E-	E--
<b>En la exploración/discusión de los contenidos</b>	El/la docente nunca repite ni explora situaciones ya tratadas. En caso de dudas, remite a los/as estudiantes al estudio en casa o al momento programado de revisiones.	El/la docente no repite situaciones ya exploradas, pero indica cómo resolver las dudas en el momento en que surgen.	El/la docente repite situaciones ya exploradas y aclara las dudas de los/as estudiantes, siempre que surjan.	El/la docente pregunta a los/as jóvenes si necesitan revisar los contenidos, reformula, explora de otra forma y promueve el debate y la reflexión sobre los mismos.
<b>En las actividades por realizar</b>	El/la docente marca el tiempo destinado a las actividades al principio de las mismas. Constantemente recuerda a los/as estudiantes el tiempo límite y no acepta retrasos.	El/la docente marca el tiempo destinado a las actividades al inicio y, durante su realización, va recordando a los/as estudiantes que ese tiempo es para cumplirlo. Acepta, puntualmente, algunos retrasos justificados.	El tiempo destinado a las actividades no se marca al inicio, hay un cierto respeto por el ritmo de los/as jóvenes. Aun así, el/la docente avisa a los/as estudiantes si se retrasan mucho.	No hay delimitación del tiempo en el inicio de las actividades. El/la docente deja que los/as estudiantes progresen a su ritmo. Sugiere otras tareas para los que van terminando.

### Reglas discursivas – Criterios de evaluación

Indicadores	E++	E+	E-	E--
<b>En la exploración de los temas de estudio</b>	Las explicaciones son muy pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas. Los/as estudiantes anotan todos los aspectos relacionados.	Las explicaciones son pormenorizadas e ilustradas, los/as estudiantes copian sólo los aspectos principales.	Las explicaciones son poco pormenorizadas e ilustradas y los/as estudiantes toman algunas notas.	Las explicaciones no son pormenorizadas y los/as estudiantes no toman notas.
<b>Cuando los/as estudiantes intervienen con incorrecciones</b>	Lo que el/la estudiante dice es pormenorizadamente reformulado, corregido o completado.	Lo que el/la estudiante dice es reformulado, corregido o completado de forma genérica.	Se le dice al/la estudiante lo que está incorrecto pero no se hace reformulación alguna.	Lo que el/la estudiante dice no se somete a corrección o reformulación alguna.
<b>En los trabajos y actividades por realizar</b>	El/la docente apunta sistemáticamente lo que es incorrecto o está incompleto e indica de forma clara y pormenorizada lo que falta en la producción del trabajo o realización de la actividad.	De forma general, el/la docente apunta lo que es incorrecto o está incompleto e indica lo que falta en la producción del trabajo o realización de la actividad.	El/la docente apunta lo que es incorrecto o está incompleto pero no clarifica lo que falta en la producción del trabajo o realización de la actividad.	El/la docente acepta las producciones y actividades de los/as estudiantes. Las preguntas que hace son para esclarecer los trabajos y actividades.

En estos instrumentos se presenta una matriz que se ha generado como requisito previo a la realización del análisis del plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN. La misma se centra en la descripción de cuatro grados posibles de **clasificación** (relación entre discurso) y de **enmarcamiento** (relación entre sujetos):

TABLA III.

C++	E++	Clasificación / Enmarcamiento muy fuerte
C+	E+	Clasificación / Enmarcamiento fuerte
C-	E-	Clasificación / Enmarcamiento débil
C--	E--	Clasificación / Enmarcamiento muy débil

Entre un grado y otro hay múltiples realizaciones posibles. Para el análisis se han diseñado estas cuatro puesto que se considera que cada uno representa una posición significativamente aislada respecto de las demás. Se entiende que el cambio significativo se produce cuando la información analizada, estructurada en función del principio de organización, en mayor o menor medida cumple las siguientes relaciones:

TABLA IV.

C++	La frontera entre una y otra disciplina está bien definida.
C+	Hay cierta integración siempre y cuando se refiera a aspectos globales.
C-	Hay cierta integración entre las disciplinas que responden a cuestiones específicas.
C--	Es el grado máximo de integración entre disciplinas.
E++	El/la docente mantiene un control rígido sobre las cuestiones que afectan al proceso de transmisión-adquisición y no permite que los/as estudiantes se desvíen.
E+	El/la docente permite que los/as estudiantes elijan cuestiones relevantes para el proceso de transmisión-adquisición entre una serie que él/ella ofrece.
E-	El/la docente permite que los/as estudiantes participen puntualmente siempre que él/ella considere que la participación es pertinente.
E--	El/la docente permite que los/as estudiantes participen aun cuando la participación no sea pertinente.

Para analizar la dimensión estructural se ha elaborado un listado de indicadores en los que detenerse durante el análisis del plan de estudio. Estos indicadores son: Contenidos, Metodología, Evaluación, Propósitos de enseñanza y Competencias que se deben desarrollar.

Para analizar la dimensión de la interacción, se utilizan los siguientes indicadores para cada regla discursiva:

- Selección: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de la elección de las actividades por realizar, (3) de la propuesta metodológica.
- Secuencia: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de las actividades por realizar, (3) de la metodología.
- Ritmo: (1) de la exploración-discusión de los contenidos, (2) de las actividades por realizar.
- Criterios de evaluación: (1) en la exploración de los temas de estudio, (2) cuando los/as estudiantes intervienen con incorrecciones, (3) en los trabajos y actividades por realizar.

## **Resultados y modelización conceptual**

Previo a la formalización conceptual se realizará una resumida caracterización de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNRN.

La carrera se inserta en el ámbito de la Escuela de Veterinaria y Producción Agroindustrial de la Sede Valle Medio de la UNRN, ubicada en la ciudad de Choele Choel, de la Provincia de Río Negro. La UNRN presenta una organización descentralizada en varias sedes, lo que permite acercar la educación superior a jóvenes que no tienen la posibilidad de trasladarse a los grandes centros universitarios de otras provincias.

Los objetivos generales de la carrera son los de proporcionar una formación generalista que capacite al profesional para ejercer la profesión y seguir programas de especialización, así como fomentar un aprendizaje tanto en el aspecto científico como tecnológico para prepararlo en la comprensión y resolución de problemas en los campos de la salud, el bienestar y la producción de las especies animales. También capacitar al/la médico/a veterinario/a en la

investigación, desarrollo y transferencia, teniendo como objetivo la promoción de la salud, calidad de vida de los animales y del hombre y una producción eficiente en el marco de un desarrollo sustentable. Hoy, Una Salud.

El espacio físico donde tienen lugar las asignaturas de la carrera de Medicina Veterinaria que conforman el Área Producción Animal y de la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal presenta ciertas diferencias. En primera instancia las Asignaturas Transversales (AT) tienen como denominador común el aula, mientras que solamente dos materias de cinco utilizan además las salidas a campo (Bases Agrícolas y Zootecnia y Fisiología de la Reproducción). En segundo lugar, en las Producciones Específicas además del aula como factor presente en todas las materias, también empieza a hacerse significativa en todas ellas, la utilización de espacios “externos” como establecimientos agropecuarios, plantas industriales y dependencias del Hospital Escuela de Medicina Veterinaria (HEMEVE). Por último y con respecto al lugar físico donde se lleva a cabo la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal (OPP-PA), tienen una preponderancia muy marcada las prácticas a campo y en menor medida las actividades áulicas.

En cuanto a los/as docentes, tanto las materias correspondientes a las AT, como a las PE y a las de la OPP-PA, tienen un/a profesor/a a cargo. En tres de las AT (Bases Agrícolas y Zootecnia, Economía General y Agraria y Fisiología de la Reproducción) además se cuenta con dos docentes más en el equipo (debido a que en general son materias con elevado número de estudiantes por estar en los primeros años de la carrera o por requerir un seguimiento más individual por ser más prácticas). En las otras dos materias de las AT (Nutrición y Alimentación Animal y Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal) se cuenta con un/a docente más en el equipo además del/la profesor/a a cargo. En cuanto a las PE, solamente dos materias (Producción Bovina y Producción Equina) tienen un/a docente más en el equipo además del/la profesor/a a cargo, el resto (Producción de Aves y Pilíferos, Producción Porcina, Producción Ictícola y Producción Ovina) solamente cuentan con el/la profesor/a a cargo. Por último, las materias de la OPP-PA solamente tienen un/a profesor/a a cargo que actúa como coordinador/a de las mismas.

Una cuestión a tener en cuenta es la consideración de abordar la experiencia docente de quienes dictan las PE. Todos los/as profesores/as a cargo son

“expertos/as” en su campo profesional pero no en docencia. Esta situación determina una impronta con muchas experiencias enriquecedoras y ciertas limitantes al momento del abordaje de la práctica pedagógica.

A continuación se presentará una formalización conceptual haciendo uso de la teoría de Bernstein aplicada al análisis de los procesos que afectan al plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN.

El tipo de análisis del contenido del plan de estudio, como así también de los programas de las asignaturas que conforman el área y la orientación bajo estudio, a partir de los lenguajes de descripción externo e interno que se han presentado, permite transformar la matriz explicativa de manera que los resultados del análisis se presenten en términos propios de la teoría: los grados de **clasificación** y **enmarcamiento** que regulan los aspectos esenciales de los procesos que afectan al plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN.

- Análisis de la dimensión estructural del plan de estudio: indicador Contenidos.

El grado de integración de las disciplinas que conforman las AT, PE y OPP-PA es muy variable. Se pueden encontrar materias como Producción de Aves y Pilíferos y Producción Bovina donde la frontera entre las categorías de estudio con respecto a las Asignaturas Transversales está bien definida, correspondiéndose con una clasificación muy fuerte (C++). A su vez, en Producción Porcina y Producción Ictícola hay cierta integración de contenidos con las AT siempre y cuando se refiera a aspectos globales, lo que conlleva a una clasificación fuerte (C+). Por otro lado, en Producción Equina y Producción Ovina la integración que se produce con las AT responde a cuestiones específicas, enmarcándose como una clasificación débil (C-).

Cuando se analizan las asignaturas de la OPP-PA, también puede observarse una gran variabilidad en la especialización de los contenidos. Es importante remarcar que aquellas materias obligatorias (Forrajes, Manejo Sanitario en Producción y Mejoramiento Genético) presentan un discurso muy especializado, correspondiéndose a una clasificación muy fuerte (C++). Las disciplinas comunes electivas (Bienestar Animal y Etología, Alimentación y Nutrición de Grandes Animales y Administración y Economía Pecuaria) tienen

una cierta integración de contenidos con las PE referida a cuestiones específicas del área profesional, lo que comporta una clasificación débil (C-). Mientras que en las asignaturas específicas electivas (Intensificación en Producción Porcina, Producción de Bovinos de Leche y Producción de Bovinos de Carne) existe cierta integración de contenidos referidos a cuestiones globales, enmarcándose como una clasificación fuerte (C+).

Según lo expuesto y a modo de resumen puede considerarse que el grado de clasificación entre los tipos de contenidos de las PE, AT y OPP-PA es fuerte (C+), sin embargo esta categorización no puede tomarse como un promedio del grado de intensidad de las relaciones interdisciplinarias, sino más bien como una síntesis explicativa del nivel de variación discursiva entre ellas.

- Análisis de la dimensión estructural del plan de estudio: indicador Metodología.

Analizando el indicador “Metodología” se refiere a la forma en que las metodologías propias de los tres discursos que se están estudiando se relacionan entre sí. A lo largo del análisis de los programas de las asignaturas que componen las AT, PE y OPP-PA, se pueden identificar diversas actividades de las cuales los/as docentes se valen para llevar adelante su propuesta metodológica.

En las actividades que se desarrollan en las Asignaturas Transversales tiene una preponderancia muy marcada la clase teórica expositiva dialogada y participativa, junto con trabajos prácticos áulicos. En menor medida pero con un aporte significativo las actividades como visitas programadas a establecimientos agropecuarios y realización de trabajos prácticos a campo. Por último, y con un peso mucho menor actividades de seminarios y de utilización de TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Con respecto a las Producciones Específicas, la clase teórica sigue teniendo un papel central, sin embargo cobran mayor relevancia (teniendo en cuenta las AT) las visitas a establecimientos agropecuarios y los trabajos prácticos a campo realizados en ellas. En las PE al igual que en las AT, la utilización de actividades de seminarios e implementación de TIC's es escasa, mientras que alguna

materia (Producción Ictícola), comienza a hacer uso de otras actividades como la elaboración de proyectos productivos.

En las OPP-PA la actividad más relevante es la práctica tanto observacional como manual en establecimientos productivos, especialmente en las asignaturas obligatorias y específicas electivas. Otra actividad de suma importancia es la discusión-debate grupal de nuevos conocimientos adquiridos en las prácticas para la generación de criterio para la toma de decisiones. Solamente en las OPP-PA la clase teórica tiene lugar si no existe la posibilidad de prácticas en establecimientos o casos reales.

En conclusión se puede decir que tanto las AT como las PE y OPP-PA hacen uso de tres principales actividades: clases teóricas, trabajos prácticos áulicos y a campo y visitas a establecimientos agropecuarios. El grado de utilización de estas herramientas es variable, sin embargo las tres se encuentran presentes en los tres discursos. En otras palabras, la metodología utilizada en la OPP-PA incluye aspectos de la usada en las PE y éstas a su vez con las AT, para favorecer aspectos de lo laboral; por lo tanto se considera que cabe adscribir una C- (clasificación débil) al indicador metodología de la dimensión estructural.

- Análisis de la dimensión estructural del plan de estudio: indicador Evaluación.

Se considera que la OPP-PA tiene un estatus mayor que las PE y éstas a su vez que las AT. De ahí que se estén viendo las relaciones en la dimensión estructural entre las tres. En el análisis de este indicador, la evaluación, que se identifica como C++ (clasificación muy fuerte), se puede observar claramente cómo ésta atiende a aspectos exclusivamente relacionados con el desarrollo de competencias de la OPP-PA y PE.

Puede observarse en la propuesta de evaluación de los distintos discursos un hilo conductor presente en los tres. Este es que en la propia metodología utilizada por los/as docentes, la evaluación está muy presente en la dinámica de la práctica y no se reduce a un momento puntual. De esta manera se lleva a cabo una evaluación continua, en la cual se produce relación y resignificación de contenidos. Se realiza un seguimiento de la evolución de los/as estudiantes,

donde se consideran las intervenciones y habilidades para resolver situaciones de trabajo, así como el interés y la participación en clase.

- Análisis de la dimensión estructural del plan de estudio: indicador Propósitos de enseñanza y competencias a desarrollar.

Analizando los propósitos y competencias del plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN se puede extraer la conclusión, al hilo del anterior indicador de la evaluación, que la práctica pedagógica se centra en desarrollar las competencias necesarias propias de la OPP-PA. Sin embargo, hay determinados aspectos y contenidos en forma de competencias que como en muchas otras profesiones son necesarios para el desarrollo de la que estos/as jóvenes estudian.

Esto puede observarse claramente en el análisis de los propósitos y competencias correspondientes a la mayoría de las materias de las PE (Producción de Aves y Pilíferos, Producción Porcina, Producción Equina y Producción Ovina), en las cuales se analiza el rol del/la Médico/a Veterinario/a en los sistemas productivos adecuado a las características socio-económicas y culturales de nuestro país. Esta situación se da en menor medida cuando se analiza las AT y OPP-PA, por lo que los propósitos de enseñanza y competencias que se desarrollan en la OPP-PA no incluyen de forma marcada aspectos de las PE y de las AT, para favorecer la competencia laboral. Es por eso que se considera que la clasificación entre las AT, PE y OPP-PA es muy fuerte, C++

Así pues en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNRN, en lo que se refiere a la dimensión estructural, la relación entre las AT, PE y OPP-PA es generalmente fuerte o muy fuerte. La única excepción se encuentra en la metodología. Sin embargo, se considera que en lugar de representar una ruptura en la clasificación, refuerza lo que es una evidencia: las fronteras entre los tres discursos están claramente definidas y el discurso con mayor estatus es el de las OPP-PA.

A continuación se comenzará a analizar la dimensión interaccional del plan de estudio de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNRN.

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Selección: indicador Exploración/Discusión de los contenidos.

Los contenidos del plan de estudio respetan los contenidos mínimos fijados en los estándares de acreditación de las carreras y facultades de Veterinaria o Medicina Veterinaria. Sobre esos contenidos mínimos exigidos el/la docente tiene la libertad de sumar otros que considere indispensables para la formación de la/del futura/o profesional. Sobre los contenidos mínimos los/as estudiantes no tienen injerencia.

Sobre ese contexto, la exploración o discusión de los contenidos del plan de estudio de la UNRN es introducida por el/la docente de manera que la clase gire en torno al contenido seleccionado.

Cuando las cuestiones relativas a la introducción de contenidos en la clase se efectúan, es el/la docente quien las realiza, no permitiendo que los/as estudiantes realicen intervenciones espontáneas que no tengan que ver directamente con el contenido seleccionado. Estas situaciones se pueden ver claramente, tanto en la mayoría de las materias correspondientes a las AT como en las PE, mientras que, a la inversa, en las correspondientes a las OPP-PA, predomina el hecho donde el/la docente permite selecciones espontáneas de los/as estudiantes no relacionadas con los contenidos tratados.

A modo de resumen, se considera que la gradación de este indicador considerando su posición en los tres tipos de discursos es de enmarcamiento fuerte (E+).

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Selección: indicador Elección de las actividades por realizar.

Cuando los/as docentes tanto de las materias de las AT, como PE y OPP-PA, introducen actividades no permiten que los/as estudiantes realicen alteraciones

en la actividad planteada. Se considera, pues, que el grado de enmarcamiento de las actividades a realizar responde al tipo muy fuerte (E++), puesto que las mismas son seleccionadas, estructuradas y orientadas por el/la docente. Cuando los/as estudiantes intentan hacer alguna intervención en la actividad que plantean los/as docentes, éstos les proporcionan la información necesaria respecto del porqué de la actividad y de su necesaria realización en ese momento.

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Selección: indicador Propuesta metodológica.

Los/as docentes de las materias pertenecientes a los tres discursos remiten permanentemente a la propuesta metodológica para llevar a cabo las actividades. Los/as estudiantes son capaces de seguir las indicaciones proporcionadas para la realización de las actividades, por lo que los/as docentes, logran transmitir en todo momento qué esperan que los/as estudiantes realicen. Debido a que el/la docente indica la metodología que se utilizará en el desarrollo del contenido, el grado de enmarcamiento para este indicador es muy fuerte (E++).

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Secuencia: indicador Exploración/Discusión de los contenidos.

Se puede observar en las materias correspondientes a las AT un grado de enmarcamiento fuerte (E+), ya que el/la docente explora los contenidos siguiendo un orden determinando, aceptando las intervenciones de los/as estudiantes sólo si alteran la exploración en el nivel de la microsecuencia. En las PE, el/la docente explora los contenidos siguiendo un orden rígido que no se altera, incluso cuando hay intervenciones de los/as estudiantes, por lo que se gradúa el nivel de enmarcamiento en muy fuerte (E++).

A nivel de las materias de las OPP-PA sucede una situación interesante, en la cual cinco de ellas (Forrajes, Manejo Sanitario en Producción, Mejoramiento Genético, Producción de Bovinos de Carne y Producción de Bovinos de Leche),

presentan un grado de enmarcamiento muy débil, donde los/as docentes exploran los contenidos en función de las intervenciones de los/as estudiantes; dos manifiestan un grado fuerte (Alimentación y Nutrición de Grandes Animales y Administración y Economía Pecuaria) y dos responden a un tipo muy fuerte. Esta disparidad de grados hace pensar que la relación docente estudiante para la secuencia de la exploración de los contenidos en la OPP-PA es muy variable.

Por todo lo expuesto y a modo de resumen, se considera que la gradación de este indicador considerando su posición en los tres tipos de discursos es fuerte (E+).

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Secuencia: indicador Actividades por realizar.

Tanto en las materias pertenecientes a las AT, como a las PE y OPP-PA, el grado de enmarcamiento para las actividades a realizar es muy fuerte (E++). Éstas siguen un orden rígido, esquematizado por el/la docente. Es decir, para el enmarcamiento, el interés reside en ver cuánto control aparente se le cede al/la estudiante, en este caso en la realización de las tareas.

Por lo tanto, no sorprende que en esta ocasión se pueda caracterizar la regla de secuencia en su indicador “Actividades a realizar” de muy fuerte (E++), puesto que una fuerte secuencia en el contenido necesariamente lleva aparejada una fuerte secuencia en las actividades a realizar.

Las actividades están planificadas y se insertan ordenadamente en el desarrollo de la práctica pedagógica diseñada por los/as docentes.

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Secuencia: indicador Metodología utilizada para realizar actividades.

Con respecto a la metodología utilizada para realizar actividades, no sorprende que en los tres tipos de discurso, el grado de enmarcamiento sea muy fuerte (E++), puesto que la metodología y las actividades a realizar están íntimamente ligadas entre sí. El/la docente indica tanto la metodología que se utilizará, detallando los pasos, así como el resultado final esperado.

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Ritmo: indicador Exploración/Discusión de los contenidos

La regla discursiva de ritmo o tasa esperada de adquisición, corresponde al tiempo que se les proporciona a los estudiantes para que adquieran el texto legítimo, es decir, para que aprendan lo que los/as docentes consideran que deben aprender.

En el marco de los tres discursos analizados, en el indicador de exploración y discusión de los contenidos se obtiene que el grado de enmarcamiento es del tipo débil (E-). En un primer momento, este dato puede parecer sorprendente, siendo la selección y la secuencia tan fuertes. Sin embargo, el hecho de flexibilizar al máximo la relación docente – estudiante dentro de un contexto que potencie una selección macro muy fuerte, así como una secuencia, contribuye a facilitarle al/la estudiante la adquisición del texto legítimo.

Así pues, cuando los/as docentes introducen contenidos, los exploran o los discuten, se puede observar que dicha exploración se reitera tantas veces haga falta en aras a facilitar la comprensión del contenido explorado.

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Ritmo: indicador Actividades por realizar

También la regla discursiva de ritmo en las actividades a realizar ha resultado estar caracterizada por un enmarcamiento débil (E-).

En esta ocasión, el tiempo destinado a las actividades no se marca al inicio demostrando que se tiene cierto respeto por los ritmos de los/as estudiantes. Sin embargo, los/as docentes permiten que los/as estudiantes progresen pero les recuerdan que existe un límite de tiempo, y por tanto que deben ser capaces de realizar el texto legítimo dentro de ese tiempo.

En este caso, se considera que los/as docentes proyectan más los saberes en los espacios externos que en las aulas, lo que queda evidenciado en que el indicador actividades a realizar en las materias pertenecientes a las AT y PE tienen un grado de enmarcamiento más fuerte que en las relativas a las OPP-PA, en las cuales las prácticas y salidas a campo tienen un rol primordial.

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Criterios de evaluación: indicador Exploración de los temas de estudio

La última regla discursiva que se analiza, los criterios de evaluación, vuelve a describir la práctica pedagógica en las materias de las AT y PE con un grado de enmarcamiento muy fuerte (E++), para los tres indicadores.

Cuando se introducen, se exploran o se discuten los temas de estudio (los contenidos), se observa que las explicaciones de los/as docentes a los/as estudiantes son bastante pormenorizadas, ilustradas y ejemplificadas. Además, cuando se introducen determinados conceptos los/as estudiantes anotan todos los aspectos relacionados.

Tanto la estrategia seguida por los/as docentes para desarrollar el contenido, como la especial atención a los ritmos personales de los/as estudiantes, potencian que los/as docentes expliquen pormenorizada y reiteradamente los contenidos que esperan adquieran los/as estudiantes.

La adquisición por parte de los/as estudiantes del texto legítimo está relativamente asegurada mediante esta práctica, puesto que se flexibiliza el espacio entre el/la profesor/a y el/la estudiante sólo en aquellas cuestiones que favorecen la propia adquisición.

Distinta es la situación cuando se analiza la exploración de los temas de estudio dentro de la regla discursiva “Criterios de evaluación” para las materias de las OPP-PA. Cuando se explica a los/as estudiantes el contenido que deben asimilar, la constante referencia a temas relacionados de manera indirecta con el tema que está siendo explorado dificulta el acceso al contenido que está siendo examinado.

Los/as docentes sólo cuentan con la explicación verbal del tema explorado, usualmente en un espacio externo, por ejemplo en una visita a un establecimiento agropecuario. Por lo tanto, se considera que el grado de enmarcamiento que mejor define la relación entre docentes y estudiantes en la exploración del contenido para los criterios de evaluación en las OPP-PA es el de débil (E-).

Por un lado las explicaciones son poco pormenorizadas. Por otro lado los/as estudiantes toman algunas notas. Además, la constante alteración del orden de exploración de los temas facilita que las explicaciones del contenido explorado sean escasas.

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Criterios de evaluación: indicador Intervención de los/as estudiantes con incorrecciones

Cuando los/as estudiantes intervienen con incorrecciones en las AT, PE y OPP-PA los/as docentes les indican concretamente aquello que está incorrecto y lo reformulan, lo corrigen o lo completan. Por lo tanto el grado de enmarcamiento de este indicador es muy fuerte (E++).

También debido a la estrategia que utilizan los/as docentes, cuando los/as estudiantes intervienen con una incorrección se les permite reflexionar sobre las respuestas que están dando, posibilitando así que recuperen información que ha sido explorada en las clases. Una vez los/as estudiantes han dado las respuestas, los/as docentes reformulan el contenido, utilizando un lenguaje preciso en aras de clarificar al máximo posible los errores.

Los/as estudiantes obtienen mensajes de sus docentes donde se les indica continuamente qué texto deben realizar. Por lo tanto, se considera que los criterios de evaluación explicitan suficientemente a los/as estudiantes, por lo que se les facilita la adquisición del texto.

- Análisis de la dimensión interaccional del plan de estudio para la regla discursiva Criterios de evaluación: indicador Trabajos y actividades por realizar

Por último, se analiza la regla discursiva Criterios de evaluación mediante el indicador de la práctica pedagógica “Trabajos y actividades por realizar”.

Como ha venido sucediendo en todos los indicadores de esta regla de la dimensión interaccional para las materias de las AT y PE, el grado de enmarcamiento es muy fuerte (E++).

Las actividades propuestas a los/as estudiantes son actividades en las que los/as docentes apuntan sistemáticamente aquello que está incorrecto o incompleto e indican de forma clara y pormenorizada lo que falta en la producción del texto.

Las actividades se construyen de forma tal que los/as estudiantes en general tienen toda la información disponible de manera correcta. La transmisión de la información se produce en un contexto en el que los/as estudiantes, al ser tan fuerte el grado de enmarcamiento, reconocen lo que el/la docente espera de ellos/as y se les da información necesaria para producir el texto adecuado.

Con respecto al indicador “Trabajos y actividades por realizar” para las materias de las OPP-PA, se puede definir como débil (E-), en concordancia con el indicador “Exploración de los temas de estudio”. Se indica lo incorrecto pero no se profundiza o se aclara pormenorizadamente lo que falta en la producción del texto.

Así pues, a continuación se esquematizan los grados de clasificación y enmarcamiento que regulan el plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN.



Las líneas y llaves que rodean los indicadores analizados de la práctica pedagógica denotan la intensidad de la relación observada. En general se puede decir que esta práctica pedagógica, se caracteriza por una orientación elaborada, que inserta unas relaciones de poder claramente delimitadas en situaciones de control muy fuerte, excepto en el tiempo que se concede a los/as estudiantes para adquirir las transmisiones.

Los/as docentes diseñan el desarrollo de la práctica pedagógica de manera tal que los/as estudiantes aprendan lo más posible respecto de los contenidos de los tres discursos, las Asignaturas Transversales, las Producciones Específicas y la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal. Y para que esto sea posible, los/as docentes utilizan una metodología en los tres discursos complementaria.

Sin embargo, se entiende que la entrada de los/as docentes en cada interacción con los/as estudiantes, responde a una apuesta por parte de aquellos/as de realizar una tarea educativa en un sentido determinado. Es una apuesta que privilegia la adquisición del contenido por encima de las habilidades sociales, tal y como se ve en el análisis del discurso pedagógico.

Por otro lado, y en cuanto al enmarcamiento de las relaciones entre docentes y estudiantes, se puede observar el alto grado de coherencia interna que guardan los resultados con el objetivo implícito de que los/as estudiantes adquieran el contenido, convertido éste en texto legítimo a ser evaluado.

Los contenidos son seleccionados por el/la docente, lo cual incluye tanto las actividades a realizar como la propuesta metodológica utilizada para la adquisición de dicho contenido. El orden en que los contenidos son introducidos en el desarrollo de los mismos, también es una tarea que recae exclusivamente en el/la docente, y de nuevo así lo están las actividades y la metodología. Respecto de los mensajes que los/as docentes proporcionan a los/as estudiantes sobre la adquisición correcta del contenido que se ha seleccionado y que se está trabajando, de nuevo son claros y no dan pie a la adquisición de contenidos erróneos, los cuales se revelan como indicadores reiterativos de que lo que importa es que los/as estudiantes aprendan el contenido que están trabajando.

Esto concuerda magníficamente con el análisis global del ritmo de la UNRN, o tasa esperada de adquisición, que se caracteriza por ser débil. Es decir, los/as

estudiantes deben aprender los contenidos seleccionados por los/as docentes, de forma en que los/as docentes les indican y en el orden que les indican, pero para poder hacerlo disponen de cierto tiempo a nivel individual. Lo que de nuevo se privilegia en este sentido, es una determinada adquisición del contenido.

Se entiende que sólo a través de un fuerte control por parte de la transmisión del contenido es cómo se le puede proporcionar a los/as estudiantes la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera reproduzcan, y de esta forma, se posiciona a los/as estudiantes en situación de realizarlo. Con esto no se quiere decir que la traducción del reconocimiento sea mecánica respecto de la realización. Los/as estudiantes también cuentan con un espacio de autonomía real, y son ellos/as quienes deciden si realizan o no el texto legítimo que les ofrece la universidad. Lo interesante del análisis es que revela que los/as docentes proporcionan efectivamente a los/as estudiantes las claves necesarias para reproducir el texto legítimo; los resultados de la institución, es decir, lo que demuestran los/as estudiantes que han aprendido, cabe buscarlos en las disposiciones socioafectivas que éstos poseen de las transmisiones que les ofrecen en la universidad.

Previo a comenzar con el análisis del **dispositivo pedagógico como principio regulador y recontextualizador** en el plan de estudio de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNRN, es fundamental resaltar que la misma corresponde al artículo 43 de la Ley de Educación Superior, por lo que debe cumplimentar con los estándares establecidos en la Resolución Ministerial N°1034/05. De esta manera, las prácticas pedagógicas se encuentran reguladas a partir de esa normativa, lo que condiciona el nivel de recontextualización que se puede lograr dentro del plan de estudio de la carrera.

En primera instancia es imperioso establecer si en el seno de los tres discursos (AT, PE y OPP-PA) se sitúa al/la estudiante en el rol del/la Médico/a Veterinario/a haciendo uso tanto de la recontextualización de los contenidos como de la articulación entre la teoría y la práctica. En segundo lugar, también es importante determinar si la recontextualización es una práctica habitual entre los tres discursos.

Cuando se analiza la recontextualización en las AT, se puede observar una escasa intención de posicionar al/la estudiante en el rol del/la Médico/a

Veterinario/a. Esta situación puede desprenderse del análisis de la dimensión estructural en su indicador contenidos para las AT, donde se encontró una clasificación fuerte entre las fronteras de las categorías de estudio. Lo que deriva en una disminuida recontextualización de los contenidos enmarcados en el posicionamiento del/la estudiante como futuro/a profesional veterinario/a. A pesar de lo observado, la recontextualización de la articulación entre la teoría y la práctica se produce de manera aceptable en la mayoría de las materias de este discurso.

Con respecto al dispositivo recontextualizador en las PE, puede observarse claramente en el análisis de la dimensión estructural indicador propósitos de enseñanza y competencias a desarrollar, que en la mayoría de las materias es preponderante el posicionamiento que se le da al/la estudiante en el rol del/la Médico/a Veterinario/a. La articulación entre la teoría y la práctica presenta un nivel menor de recontextualización, sin embargo sigue siendo aceptable. Este panorama tan enriquecedor en este discurso puede tener su fundamento en que, como se explicó anteriormente, los/as docentes que dictan estas materias son “expertos/as” profesionales, cuyo interés principal radica en traer sus propias experiencias al aula y generar situaciones de intervención por parte de los/as estudiantes a través de la metacognición.

El análisis de la recontextualización en las OPP-PA, arroja al igual que en las AT, un limitado posicionamiento del/la estudiante en el rol del/la Médico/a Veterinario/a. Esta situación puede desprenderse del análisis de la dimensión estructural en su indicador contenido, donde predomina una clasificación fuerte o muy fuerte en las materias específicas electivas y obligatorias respectivamente. Lo que conduce a una simplificada recontextualización de los contenidos que favorecen la competencia laboral. A su vez, la recontextualización de la articulación entre la teoría y la práctica también se produce de manera insuficiente en la mayoría de las materias de este discurso.

El grado de recontextualización en los contenidos entre los tres discursos es muy variable. Se pueden encontrar materias como Producción de Aves y Pilíferos, Producción Porcina y Producción Ovina donde se lleva a cabo un proceso de recontextualización en los contenidos de las AT. Por otro lado, en otras asignaturas como Producción Bovina, Producción Equina y Producción Ictícola esta situación es menos evidente. Aún menos notoria es la

recontextualización que se ejerce en un discurso con menor estatus como el de las AT de los contenidos de las PE.

Anteriormente se mencionó que la recontextualización en las OPP-PA resulta limitado, ahora bien cuando se analiza este proceso en función de la recontextualización que realizan las asignaturas de las OPP-PA de los contenidos de las PE resulta aceptable. En sentido inverso la recontextualización que realizan las PE de los contenidos de las OPP-PA es satisfactorio.

Por último, la recontextualización que se lleva a cabo entre los discursos AT y OPP-PA en ambos sentidos es regular. No existe un proceso del todo competente que garantice la recontextualización tanto de los contenidos de las AT en las OPP-PA, como de los contenidos de las OPP-PA en las AT.

## Conclusiones

Con este Trabajo Final Integrador (TFI) se ha intentado descubrir el plan de estudio de Medicina Veterinaria de la UNRN como un lugar privilegiado de análisis de la clasificación, regulación, enmarcamiento y dispositivo pedagógico fundamentalmente recontextualizador. La aplicación de estas categorías entre las asignaturas que conforman el Área de Producción Animal y la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal, permite aclarar la constitución del área objeto de estudio a; través del análisis de las relaciones, entre docentes y estudiantes y entre discursos que le dan vida a sus fines.

Se considera apropiada la metodología aquí empleada porque ha permitido analizar la práctica pedagógica de los/as docentes en el Área Producción Animal y en la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal, poniendo énfasis particularmente en las relaciones de poder que se (re) producen dentro de ellas. Asimismo, ha permitido tener una mejor imagen de la forma en que los/as jóvenes participan en las materias del área y de la orientación en cuestión, sean considerados sujetos activos o pasivos de su propio aprendizaje.

La validez de la utilización de esta metodología se muestra en que se han descrito las prácticas pedagógicas prestando especial atención al proceso de transmisión y adquisición del conocimiento educativo, gracias a los indicadores que se han desarrollado a partir del lenguaje interno de descripción que representa la teoría de Bernstein, transformando así el lenguaje externo de descripción que retratan las herramientas.

Como se evidencia en el análisis de la dimensión estructural, las fronteras entre los tres discursos están claramente definidas, lo que permite afirmar que en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNRN la práctica pedagógica se encamina hacia la consecución de propósitos propios de la competencia laboral específica.

Conceptos como clasificación y enmarcamiento son cruciales para comprender la manera de acercarse al objeto de estudio para poder investigarlo. Han demostrado ser dos herramientas muy poderosas a la hora de diseñar la metodología de la investigación y a la hora de observar la realidad en los planes de estudio de las asignaturas analizadas, sin dejar de tener como referencia central el objeto de investigación.

Cuando se habla de selección de contenidos del plan de estudio de Medicina Veterinaria, se debe tener en consideración que por tratarse de un título correspondiente a una profesión regulada por el Estado (Artículo 43° de la ley de Educación Superior), cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, se requiere que se respeten (además de la carga horaria mínima) los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo de Universidades (CU). De esta manera, el/la estudiante no es partícipe activo en la selección de contenidos mínimos que tienen lugar en el proceso de transmisión - adquisición dentro del aula.

Una consideración particular merece la Orientación y Prácticas Profesionales en Producción Animal, en cuanto a los conocimientos que resultan necesarios para sustentar y posibilitar estas prácticas. A partir del análisis de las mismas se propone una inversión de la lógica del plan, que en lugar de partir de la lógica de los campos disciplinares, se genere un nuevo código en el que, sin desconocer las demandas de dichos campos en función de los contenidos mínimos, se permita una selección que satisfaga la sustentación de las prácticas. Al mismo tiempo es importante incluir al/la estudiante en sus posibilidades y dificultades para realizar aprendizajes diversos. Estas acciones seguramente producirán debilitamiento en los límites estrictos de los campos disciplinares, generando enmarcamientos menos rígidos. La recontextualización que se producirá no será fácil: disputas de poder, intereses sectoriales, concepciones del conocimiento se pondrán en juego generando debates entre distintos sectores dentro de la universidad.

Debe prestarse especial atención a la evaluación dado que Bernstein condensa en ella el código pedagógico y sus procedimientos de clasificación y enmarcamiento, así como las relaciones de poder y control que subyacen a ellos. Ha sido a través de la regla de los criterios de evaluación que se ha podido demostrar que se permite relativamente que los/as jóvenes adquieran la regla de reconocimiento del texto legítimo. Cuando los/as estudiantes participan con las incorrecciones ha demostrado ser un indicador crucial para evaluar el nivel de enmarcamiento en la relación docente - estudiante.

El sistema educativo formal (discurso regulativo general) establece que el modelo curricular es el de recolección, para tener éxito al final de los años

académicos. En un plan de estudio de este tipo, cada discurso es independiente en términos de propósitos, contenidos, métodos y evaluación. Así pues en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNRN, la relación entre los tres discursos es generalmente fuerte o muy fuerte, la única excepción se encuentra en la metodología, donde la clasificación es débil.

Los/as profesores/as anteponen el aprendizaje en sí a las necesidades de los/as estudiantes, sin por esto perjudicar el proceso de transmisión-adquisición, lo que se ve plasmado en el hecho que la práctica pedagógica permite a los/as estudiantes aprender a su propio ritmo. Esta consideración de que el ritmo sea débil indica una recontextualización global del discurso de recontextualización oficial de la educación. Aquella anteposición del proceso de aprendizaje sobre el desarrollo personal como principal propósito educativo, pone énfasis sobre los contenidos específicos y la comprensión crítica de su entorno, dirigiendo la práctica pedagógica hacia el logro de propósitos propios de la competencia laboral específica.

Una propuesta para aplicar *prácticum reflexivo* son los talleres de integración conceptual en todos los años que pueden abordar diferentes problemas de la práctica futura de los/as profesionales atendiendo a su complejidad (recontextualización). Estos dispositivos operan como espacios de convergencia, de síntesis parcial que se abren a nuevos momentos analíticos y que se incluyen desde la perspectiva del/la estudiante que aprende.

La aplicación de la teoría de Bernstein en este TFI, ha demostrado ser un marco conceptual metodológico exitoso para permitir estudiar y repensar la práctica pedagógica en contextos educativos desde un enfoque reflexivo, dado que ha posibilitado describir y explicar las relaciones educativas sobre una sólida base teórica.

De este modo, prácticas y documentos se entraman en una dinámica particular en la que las configuraciones inestables que adoptan los campos disciplinares permiten observar los juegos de poder que operan en estos campos, las rupturas de límites, enmarcamiento y recontextualizaciones que suceden a pesar de lo estático del documento.

## Bibliografía

Acciaresi, O. A., & Zuluaga, M. S. (2009). Los cambios de los planes de estudio en la carrera de ingeniería agronómica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP y su relación con la transformación de la estructura productiva nacional. In *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 28 al 30 de octubre de 2009 La Plata, Argentina. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.

ALBA, D. A. (1995) Currículum: crisis, mito y perspectivas. *Miño y Dávila*.

Barco, S., Ickowicz, M., IURI, T., & TRINCCHERI, A. (2005). Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo. *Neuquén: educo*.

Bentolila, S., Cometta, A. L., Polanco, M., & Saavedra, V. (2011). Innovaciones, dispositivos y Sujetos en la formación para la práctica profesional en carreras (tecnológicas y de la salud) de la UNSL: una lectura desde el cambio curricular. IV Congreso Nacional/III Encuentro Internacional de estudios comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? *Construyendo una nueva agenda. Facultad de Derecho, Buenos Aires*.

Collazo, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didáskomai-Revista del Instituto de Educación*, (1), 5-23.

CONADEV (2020). Estándares de acreditación para las carreras de Veterinaria/Medicina Veterinaria.

Dewey, J. (1916). Democracy and education by John Dewey. *Project Gutenberg*.

Di Piramo, C. C., & Cordero, S. (2018). El Cambio Curricular en la Educación Superior en países latinoamericanos: revisión de antecedentes y nuevas propuestas de análisis. *Praxis Educativa*, 22(3), 15-25.

Graizer, Ó. L., & Saurin, A. N. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies. *Revista de educación*, 356, 133-158.

Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: a critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361-371.

Ley de Educación Superior N°24.521 (1995), Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.

Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 27-31.

Llopis Nebot, M. Á. (2017). *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online* (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I).

Morais Melo, S. G. D., & Barcia, M. I. (2012). Cambio curricular en la formación docente en la provincia de Buenos Aires: El caso del área ciencias naturales en la formación de profesores de enseñanza primaria. In *III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 26, 27 y 28 de septiembre de 2012 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.

Navas Saurin, A. A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. Universitat de València.

Passarini, J., Rodríguez, B., & Borlido, C. (2016). Impacto de un cambio curricular en la empleabilidad de los graduados veterinarios de la Universidad de la República de Uruguay. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(1), 64-74.

Resolución Ministerial N°1034 (2005), Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Schon, D. A. (1983). *Reflective practitioner* (Vol. 5126). Basic books.

Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, Primera Parte.

Schön, D. A. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27-34.

## **Anexos [en Línea]**

<https://drive.google.com/drive/folders/1ULAwtZSasqKko4IEDBxPbO3HoXLIVTvR?usp=sharing>

### **PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA**

**Resolución CSDEyVE N° 008/2018**

**Programa de Producción Porcina**

**Programa de Producción Ovina**

**Programa de Producción Ictícola**

**Programa de Producción Equina**

**Programa de Producción de Bovinos de Leche**

**Programa de Producción de Bovinos de Carne**

**Programa de Producción de Aves y Pilíferos**

**Programa de Producción Bovina**

**Programa de Nutrición y Alimentación Animal**

**Programa de Mejoramiento Genético**

**Programa de Manejo sanitario en producción**

**Programa de Intensificación en Producción Porcina**

**Programa de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal**

**Programa de Forrajes**

**Programa de Fisiología de la Reproducción**

**Programa de Economía General y Agraria**

**Programa de Bienestar Animal y Etología**

**Programa de Bases Agrícolas y Zootecnia**

**Programa de Administración y Economía Pecuaria**

**Programa de Alimentación y Nutrición grandes animales**