



**UBA**

Universidad de Buenos Aires



Facultad de Ciencias  
**VETERINARIAS**  
Universidad de Buenos Aires

## **Carrera de Especialidad en Docencia Universitaria con Orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas (CEDU)**

**Trabajo Final Integrador:**

**Competencias del docente de Anestesiología de la Facultad de  
Ciencias Veterinarias en la Universidad de Buenos Aires,  
definidas y evaluadas por los estudiantes.**

**Especializando: Vet. Martin R. Ceballos  
Tutor: Profesor Dr. Pablo E. Otero**

## Índice

1. Introducción	Página 3
2. Planteo del tema/problema	Página 6
3. Marco Teórico & Estado del Arte	Página 7
4. Desarrollo	Página 15
4.1. Realización del grupo focal	Página 15
4.2. Confección de la encuesta	Página 16
4.3. Realización de la encuesta	Página 17
4.4. Análisis estadístico	Página 17
5. Resultados	Página 18
5.1. Resultados del grupo focal	Página 18
5.2. Confección de la encuesta	Página 19
5.3. Realización de las encuestas	Página 20
5.3.1. Resultados generales	Página 20
5.3.2. Resultados de la evaluación de las competencias	Página 21
5.3.3. Análisis de los datos y de la fiabilidad de la escala	Página 23
6. Discusión & Análisis de datos	Página 27
7. Conclusiones	Página 31
8. Agradecimientos	Página 33
9. Bibliografía	Página 34
Anexo I	Página 38
Anexo II	Página 39
Anexo III	Página 41
Anexo IV	Página 49
Anexo V	Página 57

## 1. Introducción

Las competencias docentes están presentes en los discursos sobre la “nueva educación superior” y la forma en que se espera que los docentes formen a los estudiantes, así como en la redefinición de la figura y el papel a desarrollar por el profesorado universitario. En el primer caso, se pide a los docentes que en lugar de llevar a cabo un proceso formativo de los estudiantes basados en una metodología centrada en el conocimiento, lo hagan posicionando a los estudiantes en aquellas competencias que mejoren su preparación para el ejercicio profesional y para la formación continua. En lo que respecta al plantel docente, se plantea la necesidad de una más clara profesionalización, que como cualquier otro profesional, debe poseer el conjunto de competencias docentes que los acrediten como “formadores bien formados”. Sobre esta última discusión se basará el presente trabajo.

La Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV), perteneciente a la Universidad de Buenos Aires (UBA), ha sido pionera en la formación y actualización de su plantel docente, desde hace ya más de 20 años, con la creación de la carrera docente, complementada luego con la carrera de Especialidad en Docencia Universitaria con Orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas (Resolución del Consejo Superior de la UBA N° 5847/97). En la actualidad cuenta con alrededor de 180 cursantes, siendo el 85% docentes de la facultad. Asimismo son más de 200 las tesinas presentadas y aprobadas, en las cuales los docentes desarrollan un trabajo de integración de conocimientos cuyo componente empírico se vincula en forma directa con el trabajo en las cátedras, realizando en la mayoría de los casos propuestas de mejoramiento.

En una universidad en permanente cambio y avance, formarse en docencia universitaria, se convierte en una herramienta fundamental para estar al día ante los cambios que demandan los estudiantes con el objetivo de optimizar y garantizar un aprendizaje significativo. En particular la FCV-UBA, se encuentra en un cambio en el plan de estudios, en donde diagnosticar y profundizar las competencias de los docentes de la casa, se presenta como una herramienta para preparar a los mismos ante el desafío venidero.

La cátedra de anestesiología participa en el dictado de dos materias, para la carrera de grado de veterinaria: principios de anestesiología y anestesiología en pequeños animales. La primera se desarrolla en cuarto año, mientras que la segunda lo hace en la intensificación de la orientación de

clínica médica de pequeños animales, en el sexto año. Los ámbitos de enseñanza incluyen el aula, un proyecto de extensión universitaria (proyecto “Villa Los Piletones”) y el quirófano del Hospital Escuela. Cualquiera de estos contextos de enseñanza combina el desarrollo actividades de simulación (maquetas) y prácticas pre profesionales supervisadas sustentadas con conocimientos teóricos.

El objetivo general de este trabajo es el de caracterizar el perfil de competencias del docente de anestesiología, desde la óptica de los estudiantes. Como objetivos particulares se plantean los siguientes:

1. Identificar las competencias del docente de anestesiología de la FCV-UBA.
2. Analizar la valoración de las competencias docentes requeridas por los estudiantes de grado.

El estudio exploratorio de las competencias de los docentes de anestesiología (CDA), desde la perspectiva de los estudiantes pretende ser el puntapié inicial donde estas CDA son las herramientas a definir, generando un proceso crítico-reflexivo posterior dentro de la cátedra de Anestesiología.

Como ha sido expresado anteriormente, este trabajo tiene entre otros objetivos el de identificar las competencias de los docentes de anestesiología que son de importancia para los estudiantes. Entre las tantas definiciones, Lasnier (2000) explicita que una competencia es un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos utilizados de manera eficaz en situaciones que tienen un bien común. Asimismo, Rué (2007) sostiene que la definición del perfil de competencias no puede hacerse en forma liviana y debe ser seleccionado desde los propios agentes involucrados (especialistas en educación, docentes o estudiantes), es por ello que me parece fundamental definir el perfil de competencias desde la perspectiva de los estudiantes. El modelo de competencias es relativo a los propios contextos de formación, pues tratan de desarrollar el dominio de un conjunto de saberes de un modo mucho más complejo que en la tradición académica convencional. Identificar estas competencias, dentro del ámbito de la FCV-UBA, aportara un lenguaje común para identificar fortalezas y debilidades, y mejorar la calidad docente. Generará la plataforma desde la cual se podrán proyectar futuras acciones tendientes a la educación continua del docente de anestesiología.

Ahora bien, al incluir el tema de competencias se suscitan las siguientes preguntas: ¿quién evalúa o pondera este perfil de competencias? ¿Son los docentes o los estudiantes? Considerando lo explicitado por la Ley de Educación Superior (1034/2005) donde el estudiante es considerado como un agente de su propia transformación, en las distintas etapas de su recorrido curricular... favoreciéndose el aprendizaje autónomo e independiente y asumiendo el docente un rol de orientador, facilitador, organizador y guía de un proceso, me parece oportuno incluir y destacar la valoración de los estudiantes sobre las competencias del docente de anestesiología veterinaria, siendo el objeto de estudio, los estudiantes de cuarto año de la carrera de veterinaria de la UBA, mediante la realización de encuestas anónimas y no obligatorias.

## 2. Planteo del tema/problema

El tema planteado en el desarrollo de este trabajo final integrador, en forma de pregunta es: **¿Cuál es el perfil de competencias docentes requerido por los estudiantes para la enseñanza de la Anestesiología Veterinaria?**

Como se expresó anteriormente, conocer cuál es el perfil de competencias de significación para los estudiantes, permitirá saber qué características de los docentes de anestesiología de la FCV-UBA, son de relevancia para los estudiantes para el aprendizaje significativo. Esta investigación permitirá conocer cuáles de dichas competencias necesitan ser mejoradas u optimizadas, y posibilitará generar un ámbito para la reflexión del rol docente y posterior actualización continua, justificando la realización del estudio.

El contexto en el que se enmarca este trabajo, es el ámbito de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, dentro de la Cátedra de Anestesiología y Algología.

### 3. Marco Teórico & Estado del Arte

El concepto de competencia presenta una extensa multiplicidad de definiciones. Según Rué (2007), el motivo de ello radica en que los enfoques originarios sobre competencias enfatizaban fundamentalmente aspectos de carácter conductista, es decir aquellas pautas o habilidades que se encontraban involucradas en el desempeño efectivo de una práctica laboral. Según Alaluf y Stroobants (1994) el concepto de competencia, ya rico en ambigüedades, se carga de múltiples significados, generalizándose en diversos medios donde desempeña múltiples funciones. A continuación presentaremos algunas de las tantas definiciones de competencias, que serán luego recogidas durante del desarrollo del marco teórico:

“La competencia es una capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria... Incluye conocimiento específico y habilidades técnicas para una actuación exitosa en el trabajo... Más allá de la adquisición de habilidades o conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo” (Drake y Germe, 1994).

“La competencia no es un estado o conocimiento poseído. No se reduce a saber o saber hacer... Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente” (Le Boterf, 1995).

“La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos... Una persona competente sabe actuar de manera pertinente en un ambiente en particular, eligiendo y movilizándolo un equipo doble de recursos: los personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc)... Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables o esperables” (Le Boterf, 2001).

“La competencia es individual, particular al sujeto, estando íntimamente ligada y siendo estrechamente dependiente del contexto social en el cual el individuo está inmerso... Está centrada en los resultados y es independiente del lugar y de la duración del aprendizaje... siendo entendida la competencia como la aptitud reconocida para hacer determinados actos en condiciones determinadas sean estas profesionales, personales, sociales o culturales” (Colardyn, 1996).

Conocimiento específico, actividades, habilidades técnicas, ser competente, saber desenvolverse en situaciones complejas, hacer frente a lo nuevo, aptitud reconocida, situación de trabajo, contexto social, combinación de recursos, capacidad multidimensional son sólo algunas de las palabras o frases asociadas a competencias en los párrafos anteriores. Como puede observarse existe una gran variabilidad de definiciones de competencias, de las cuales podemos extraer, como lo explica Navío Gámez (2005) los principales componentes de la competencia profesional, los cuales pueden ser agrupados del siguiente modo:

- Características personales: capacidades, motivos, rasgos de personalidad, actitudes, aptitudes, valores, experiencia previa y recursos individuales.
- Características personales que se relacionan con los ámbitos de trabajo: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, comportamientos, conductas y experiencias.

Como integración de las definiciones sobre competencias anteriormente citadas y en base a lo planteado por Navío Gámez (2005), podemos decir que las competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.) tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto del trabajo. El autor anteriormente citado afirma que la utilidad de la competencia profesional radica en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos profesionales en continuo cambio y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios.

Según lo explicitado arriba dos son los referentes de la competencia: por un lado lo social (desde lo más genérico hasta el contexto productivo y de la organización del trabajo) y por otro lado, lo individual, en el cual los atributos personales se manifiestan de manera combinada e integrada y tomando como referencia a lo social. Ambos componentes lo social y lo individual parecen íntimamente mezclados a la hora de considerar a las competencias. Según lo afirma Coronado (2009), un actuar competente pone en evidencia un saber hacer reflexivo y contextualizado, en un espacio pautado y estructurado, con sus referenciales de desempeño, que sin embargo, presenta imprevistos e incertidumbres.

Avanzando con el concepto referido a las competencias, Rué (2007) expresa que la cultura anglosajona ha generalizado el cambio terminológico que expresa la evolución que sufrió el concepto. Por un lado, mientras que el término *competences* implica un número mínimo de

estándares de conducta o de actuaciones de tipo ocupacional, un nuevo término, el de *competency* indica aquellas conductas a desarrollar o a aprender para alcanzar altos niveles de actuación, personal y profesional de un nivel alto de resolución. Eraut (2006) colabora en la discriminación de palabras relacionadas a las competencias y establece que *capability* es todo aquello que una persona puede pensar o hacer, mientras que competencia se delimita a la capacidad de ejecutar tareas o roles que se requieren en función de un estándar esperado.

Si bien las competencias tuvieron distintos orígenes, rápidamente comenzaron a estar dentro de los discursos educativos. Según Eraut (2006), ya a finales del siglo XX surgieron nuevos factores que incidieron en el empleo de los discursos de competencias. En primera instancia, surgió un fuerte movimiento en los países anglosajones para acreditar aprendizajes previos o para acreditar aprendizajes realizados fuera de las instituciones de Educación Superior. Un segundo factor fue el movimiento para la responsabilidad del aprendizaje y la eficiencia de las universidades. El tercer, y último factor fue el de la expansión de los enfoques sobre competencias en formación. En el ámbito de la educación las competencias se asocian a la formación por competencias para nuestros estudiantes y por otro lado, a la profesionalización de la labor docente.

En el ámbito de la psicología del aprendizaje, según lo expuesto por Pozo y Monereo (1999) se enmarca al aprendizaje por competencias con un enfoque de carácter metacognitivo. Desde la perspectiva de Rué (2007) se entiende a la competencia como una forma de saber personal y compleja que desarrolla todo individuo cuando, en un contexto de formación dado, maneja simultáneamente su “saber” (lo conceptual), su “saber hacer” (saber técnico y procedimental), y el “ser” como conocimiento de lo contextual (en el que intervienen las relaciones interpersonales, lo emocional, los valores, etc.) y lo intenta aproximar a unos niveles de resolución prefijados por los docentes en aquel nivel educativo específico. Como se puede observar, formarse en competencias (docentes o estudiantes) implica un contexto, acción y conocimiento a la vez, de forma indisoluble y en proporciones adecuadas de cada una, atendiendo el grado de desarrollo pretendido. Cada una de las competencias se basa en una combinación de aptitudes prácticas y cognitivas, de orden diverso, que se ponen en funcionamiento de modo interrelacionado.

En el marco del Espacio Europeo para la Educación Superior (EEES) Rué (2007) comenta que la formación curricular a partir de competencias necesita de la reelaboración del paradigma de educación superior, en donde la opción del enfoque por competencias como andamiaje para sustentar el desarrollo de los estudiantes parece válido si partimos del concepto de que la formación se construye sobre el estudiante, es decir, sobre su potencial de desarrollo personal, científico y

profesional. El mismo autor aclara que la formación por competencias se enfrentará a dos dilemas en cierta forma relacionados: uno de naturaleza política, en el sentido de intención fundada en los valores de la formación; y un segundo acerca de si se forma focalizando en las competencias ocupacionales específicas o en competencias propias del mismo proceso formativo, de acuerdo con necesidades sociales y productivas actuales o emergentes. En relación a los posicionamientos prácticos con este dilema, en el desarrollo de propuestas, pueden darse diversas opciones, aunque no todas signifiquen lo mismo:

- Un marco de competencias de determinado ámbito de la formación puede derivarse de listas preestablecidas para una ocupación o un tipo de trabajo, como por ejemplo las propuestas desarrolladas por organizaciones reconocidas de carácter ocupacional o bien como las que proporciona el modelo elaborado en el Proyecto Tuning, no haciendo explícito el marco de referencia.
- Un segundo tipo de modelos lo constituyen aquellas opciones netamente profesionalizadoras, las cuales derivan sus contribuciones de los aspectos que privilegian las consultorías en el desarrollo de organizaciones siendo el marco de referencia el ejercicio profesional y la formación permanente de los profesionales.
- Un tercer marco de competencias, sin tener un carácter sistémico como los anteriores, lo constituyen otros esquemas de desarrollo de competencias derivados del análisis de perfiles profesionales a partir de aquellas que ponen en juego los profesionales de distintas ocupaciones y por campos de actividad. El marco de referencia es la orientación profesional.

Si definir las competencias es arduo, más aún lo es especificar todo lo relativo a la evaluación de aquellas competencias. Eraut (2006) ha generado una lista de las dificultades más importantes, ellas son:

- Encontrar un nivel de especificación adecuado: algunas competencias son formuladas en sentido amplio, siendo demasiado vagas para un uso práctico de las mismas. Por otro lado, competencias demasiado específicas que tienden a ser numerosas para poder ser manejadas.
- Muchas veces explicitar el nivel de dominio a un nivel experto es difícil y controvertido.
- Tanto la enumeración de importantes atributos de una competencia como la descripción de la integración de una actuación determinada es un problema donde pueden confundirse la parte y el todo.

- Llegar a cubrir todos los aspectos del aprendizaje es complejo, pues muchos aspectos permanecen tácitos o bien resueltos mediante términos ambiguos.
- Reconocer la naturaleza cambiante y condicional de la que se considera una competencia

Rué (2007) sostiene que las competencias seleccionadas no nos llevarán a ninguna parte si no las generamos y concretamos nosotros mismos, a partir de nuestro propio análisis de necesidades y fortalezas, a partir de lo que se sabe hacer y de cómo se pretende llevarlo a cabo. Dentro de la misma línea el autor sugiere que las instituciones de educación superior desarrollen sus propios marcos de elaboración de competencias. En este punto me parece pertinente definir desde los estudiantes mismos, cuáles son esas competencias docentes de significación para ellos.

Como ya hemos desarrollado anteriormente, el proceso de las competencias supone una contextualización en donde se despliega tal competencia; asimismo la actividad docente es una actividad laboral, es por eso que las competencias docentes no son solamente competencias académicas sino competencias laborales o profesionales.

Ruiz Bueno y col. (2008) se anticipan diciendo que no se puede desarrollar una concepción de la educación superior centrada en el logro de las competencias, en el aprendizaje del estudiante, en la innovación como medio para alcanzar la calidad y la excelencia, sin incidir de manera clara en los profesores y sus competencias docentes. En este nuevo planteamiento en el que se considera al docente universitario como mediador entre el conocimiento y el estudiante, como un “facilitador” del aprendizaje. Dentro de este paradigma (centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante) ya no basta con impartir docencia, pues hay que organizar, orientar y supervisar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, así el nuevo docente debe ajustarse a un perfil profesional que le permita responder adecuadamente a los nuevos retos y demandas que le plantee la dirección y coordinación de la docencia en continuo cambio.

Zabalza (2005) diferencia tres formas de aproximarse al conocimiento de la enseñanza en la universidad: la aproximación empírica y artesanal, la profesional y finalmente la técnica especializada. En el caso de la primera aproximación, el autor expone que conocemos la enseñanza sobre la base de nuestro propio trabajo como docentes y de nuestros referentes docentes (nuestros mejores docentes) cuando éramos estudiantes, tratándose un conocimiento no formalizado, superficial y basado en intuiciones. La segunda aproximación, la profesional, es sistemática y fundamentada. Aunque nos llamemos profesores, nuestra identidad está asociada al campo científico al que pertenecemos, faltando el conocimiento específico sobre el proceso de enseñanza

universitaria. Esta es la aproximación básica y necesaria para la mejora de la enseñanza. Finalmente, la aproximación técnica especializada, es propia de los especialistas e investigadores de la enseñanza, y sirve para describir e identificar de forma sofisticada los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. Es sin dudas la segunda aproximación, la que se focaliza este trabajo de integración, con el soporte y actualización de pedagogos, pues tengo la firme convicción de que es el punto de partida donde los docentes podemos avanzar en el conocimiento de la profesionalización de la docencia universitaria.

Para Perrenoud (2005) es importante analizar el funcionamiento de las competencias, para hacer un inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan; trabajar profundamente en competencias docentes consiste, por un lado en relacionar cada competencia con un grupo de problemas y tareas, y por otro lado clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes) movilizados por la competencia considerada.

Recordando las definiciones antes vistas y enfocados en la docencia, cuando se habla de competencia docentes, Perrenoud (2005) establece que se trata de la movilización de varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Esta definición ahonda en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación (contexto de acción), y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia, para Perrenoud (1996) pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Según Le Boterf (1997) las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación a la otra.

Para Perrenoud (2001) el reconocimiento de una competencia no pasa sólo por la identificación de las situaciones a manejar, los problemas que hay que resolver o las decisiones a tomar, sino también por la *explicitación* de los saberes, las capacidades, los esquemas de pensamiento y las necesarias orientaciones éticas. Actualmente, se define una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de *situaciones* análogas, movilizando a conciencia, de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades,

microcompetencias, informaciones, valores, actitudes y esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Según Checchia, Córdoba y Grinsztajn (2009) la adquisición y consolidación de un conjunto de competencias requeridas para el desempeño docente en la universidad, obliga a revisar modelos formativos, adecuarlos al contexto particular y a la incorporación de prácticas que resulten pertinentes y efectivas para los propósitos de la universidad, lo cual incluye como toda práctica educativa un compromiso social. Las competencias docentes se aplican a todos los profesionales de la educación que ejercen la docencia, sean éstos docentes formados o no.

Si dar una definición de competencias docente ha resultado difícil, más aún lo será la enunciación, identificación, alcances y limitaciones de cada una de ellas. Diversos autores han explicitado las competencias requeridas para el desarrollo del profesorado universitario. Analizando en forma comparada el perfil de competencias docentes exploradas por Smith y Simpson (1995), Zabalza (2003), Perrenaud (2005) y Rodríguez Espinar (2003) podemos extraer, las siguientes competencias docentes:

1. Poseer dominio pertinente del saber de su campo disciplinar.
2. Seleccionar el material de estudio en función de los requerimientos curriculares, conocimientos previos de los estudiantes e intereses de los mismos.
3. Generar un ambiente de trabajo que favorezca el aprendizaje significativo.
4. Motivar a los estudiantes, de manera personal y a través de una retroalimentación positiva sobre el aprendizaje del campo disciplinar, favoreciendo el clima cooperativo entre los estudiantes.
5. Desarrollar un enfoque crítico y reflexivo de la propia labor docente, generando una adecuada vinculación entre lo disciplinar y lo pedagógico, ajustando las propuestas didácticas a los requerimientos o necesidades de los estudiantes.
6. Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del *curriculum* universitario.
7. Trabajar en colaboración con los demás miembros de la cátedra para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto universitario solicita.
8. Ser capaz de elaborar materiales de apoyo para los estudiantes (guías e información complementaria) y utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación para el aprendizaje significativo de los estudiantes.
9. Ser profesionalmente ético, desde el rol docente y profesional veterinario, asumiendo un compromiso institucional y social, demostrando comprensión y respeto por los estudiantes.

10. Utilizar sistemas de evaluación acordes a la planificación curricular, destacando las herramientas que fortalecen el desarrollo de un profesional veterinario actualizado.
11. Ser facilitador del conocimiento y no un mero transmisor de información, favoreciendo el aprendizaje autónomo de forma individual y grupal, mediante el uso de tutorías.
12. Explicitar el contrato docente que se ofrecerá a los estudiantes y que se esperará de ellos en el camino del aprendizaje significativo.

## 4. Desarrollo

El estudio es de carácter exploratorio, estudio de caso, no experimental. El desarrollo metodológico de este trabajo presentó tres momentos, a saber: (1) realización del grupo focal, (2) confección de la encuesta y (3) implementación de la encuesta.

### 4.1. Realización del grupo focal:

En una primera etapa se realizó un grupo focal para la posterior confección del instrumento de encuesta que fue implementado en la segunda etapa. Según lo expresado por Korman. "un grupo focal es la reunión de un grupo de individuos (estudiantes) seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal (oficio de ser estudiante), una temática o hecho social (competencias docentes) que es objeto de investigación". Por este motivo pareció pertinente para este ensayo, la inclusión de dicho instrumento de investigación para la posterior confección y validación de la encuesta.

El grupo focal se realizó el miércoles 11 de abril de 2012, a las 16 horas en la Sala de Profesionales que se encuentra en la Biblioteca de la FCV-UBA. Se invitó a cuatro estudiantes (dos mujeres y dos varones) y cada uno de ellos invitó a dos estudiantes más (12 invitaciones en total). Las invitaciones se realizaron con un mes de anticipación y el día del encuentro concurren al mismo nueve estudiantes (tres varones y seis mujeres).

El grupo fue moderado por el investigador principal y un docente auxiliar del área operó como secretario. Los invitados y el moderador se dispusieron en torno a una mesa amplia con diez lugares; mientras el secretario se encontraba por fuera de dicha mesa, tomando nota de la dinámica del grupo. Los invitados fueron llegando a la reunión y a medida que llegaban se sentaban alrededor de la mesa. Sólo tres estudiantes no se conocían entre ellos. El moderador procedió a dar la apertura del grupo focal dando la bienvenida al grupo, introduciendo el tema y sus objetivos explicitando la dinámica del grupo focal y aclarando el papel del secretario en la toma de notas. Antes de comenzar la actividad se procedió a realizar la presentación de cada uno de los integrantes del grupo.

Posteriormente se realizó el planteo de las preguntas, destinando un tiempo estimativo de entre 15 a 20 minutos por pregunta. Se procedió a realizar una tormenta de ideas, donde el moderador organizó las respuestas de los estudiantes. El moderador omitió opinar sobre el tema y antes de pasar a la siguiente pregunta procedió a realizar las conclusiones de cada pregunta. El guión de preguntas que fue utilizado en el grupo focal, fue construido tomando como referencia el libro de Bain (2007) titulado “lo que hacen los mejores profesores universitarios”. Las preguntas que se utilizaron fueron:

1. *¿Qué habilidades o capacidades de los docentes influyen positivamente en el proceso de aprendizaje?*
2. *¿Cómo espero que sean las clases de esos docentes?*
3. *En relación a las relaciones docente-estudiantes ¿Cómo deberían ser para optimizar el aprendizaje?*
4. *En el ámbito del quirófano, donde muchas veces convergen un estudiante, un animal y el docente, ¿qué características de este último favorecen el aprendizaje?*

Con esta información se confeccionó un informe final del grupo focal con un listado de las capacidades o competencias determinadas por los estudiantes. Como cierre se les agradeció a los estudiantes el tiempo y su predisposición para realizar la actividad del grupo focal y se procedió a pasar al refrigerio (mate y galletitas) que se realizó en una zona verde cercana a la biblioteca.

#### **4.2. Confección de la encuesta:**

Posteriormente, con el informe del grupo focal y el análisis de los autores pertinentes se confeccionó la encuesta utilizada en la última etapa del estudio. La encuesta fue semi-estructurada empleando en sus ítems la calificación y/o ponderación de la actividad docente.

Con las competencias encontradas en el grupo focal y tomando como base el trabajo de Checchia, Córdoba y Grinsztajn (2009) se elaboró el instrumento definitivo.

Para la caracterización poblacional de los sujetos, se recogió la siguiente información: edad, sexo, actividad laboral (si o no) y ámbito laboral (relacionado a veterinaria o no). Los ítems fueron tipo Likert con una escala de 1 a 5 que mide el grado de importancia otorgado por el sujeto a cada afirmación propuesta a una competencia. Los ítems a explorar (competencias docentes) abarcan

diferentes aspectos relacionados con el uso o implementación de las competencias docentes. El instrumento completo se encuentra en el anexo 1.

Posteriormente se analizó la fiabilidad de la escala para justificar su utilización mediante Alfa de Cronbach.

#### **4.3. Realización de la encuesta:**

Se realizaron las encuestas a estudiantes de la carrera de grado de veterinaria que estaban cursando la materia Principios de Anestesiología. La encuesta se entregó en la última clase del curso regular, explicando a los estudiantes el propósito de la misma y aclarando que no era obligatoria.

#### **4.4. Análisis estadístico:**

Para definir los rasgos de la población se utilizó estadística descriptiva. Para el análisis y validación de la encuesta se utilizó el programa SPSS Statistics 17.0. Para comprobar si cada ítem discriminaba de forma adecuada a los estudiantes, en función del rasgo que deseamos medir y corroborar la fiabilidad de la escala utilizada, se empleó el procedimiento de correlación ítem-total.

## 5. Resultados:

Se exponen: (1) los datos recopilados del grupo focal realizado para la (2) confección definitiva de la encuesta y (3) los resultados propios de la encuesta:

### 5.1. Resultados del grupo focal:

A continuación se detallan las preguntas que se realizaron y los comentarios o conclusiones elaboradas por el grupo focal:

#### *1. ¿Qué habilidades o capacidades de los docentes influyen positivamente en el proceso de aprendizaje?*

- *Que sepa del tema del que está hablando.* (Competencia 2. Que el docente conozca en profundidad los aspectos relacionados a la práctica anestésica veterinaria (teórico y práctico).
- *Que explique los temas de estudio desde su experiencia como anestesista* (Competencia 3. Que el docente cuente con experiencia profesional veterinaria además de la docente para transmitirlo en el desarrollo de sus clases).

#### *2. ¿Cómo espero que sean las clases de esos docentes?*

- *Que las clases sean con casos o anestesias porque se hacen más interesantes y uno no se aburre tanto.* (Competencia 4. Que el docente sea capaz de utilizar diversas estrategias de enseñanza (maquetas, videos, estudio de casos, simulación, etc.).
- *Que incluya medios gráficos como fotos o videos de anestesias o de procedimientos.* (Competencia 4. Que el docente sea capaz de utilizar diversas estrategias de enseñanza (maquetas, videos, estudio de casos, simulación, etc.).
- *Que nos proporcione el power point de la clase antes de la misma, así sabemos que tema viene, no tenemos que tomar tantas notas y no perdemos tiempo escribiendo.*

#### *3. En relación a la relación docente-estudiante ¿Cómo debería ser para optimizar el aprendizaje?*

- *Que sea una persona con la que se pueda discutir de los temas.*

- *Durante la cursada fue bueno el hecho de formar grupos pequeños, así los docentes conocen nuestro nombre y se hace más cordial el estudio de la materia.*

**4. En el ámbito del quirófano, donde convergen el estudiante, el animal y el docente, ¿qué características de este último favorecen el aprendizaje?**

- *Participar en el hospital escuela con un paciente es muy enriquecedor porque todo lo que uno aprendió durante la cursada y en materias anteriores se pone en práctica en una anestesia y en esta situación es muy importante que los docentes tengan paciencia y puedan repasar conceptos o temas que estudiamos en fisiología o anatomía, por ejemplo. (Competencia 11. Que el docente integre los conocimientos aprendidos en materias anteriores con la anestesiología).*
- *La tranquilidad del anestésista-docente es muy importante ya que hace que uno se relaje un poco.*
- *Me parece bueno que después de realizar la anestesia nos pregunten como nos sentimos durante la experiencia y discutir sobre porque se hizo tal o cual procedimiento. (Competencia 9. Que el docente establezca una buena y fluida comunicación entre los docentes y estudiantes).*
- *Fue interesante que viéramos como hay que hablar con el propietario del perro o gato.*
- *Que pueda explicarnos como leer una historia clínica ya que fue bastante difícil entenderla, primero por la letra y segundo porque era la primera vez que lo hacíamos. (Competencia 12. Que el docente ayude a los estudiantes en la lectura y escritura de textos y documentos anestésicos).*
- *Fue bueno repasar la escritura de recetas y recordatorios para entregarle al propietario. (Competencia 12. Que el docente ayude a los estudiantes en la lectura y escritura de textos y documentos anestésicos).*

**5.2. Confección de la encuesta:**

Con las competencias encontradas en el grupo focal (identificadas como competencias 2, 3, 4, 9, 11 y 12) y tomando como base el trabajo de CHECCHIA, CÓRDOBA y GRINSZTAJN y col. (2009) se sumaron 12 competencias para ser evaluadas. El instrumento empleado fue una encuesta construida para el proyecto, que recogía un total de 16 ítems y algunas cuestiones de identificación y de carácter socio demográfico (sexo, edad, actividad laboral y ámbito laboral relacionado a la profesión veterinaria). El instrumento completo se encuentra en el anexo 1.

### 5. 3. Realización de las encuestas:

#### 5.3.1. Resultados generales:

Se procesaron las encuestas realizadas durante las cursadas modulares y extramodulares desde agosto de 2012 hasta agosto de 2013 (tres cursadas en total). Las encuestas eran de carácter anónimas y no obligatorias. Se entregaron 180 encuestas y los estudiantes devolvieron completas 139 (77% de respuesta). El 67,6 % de las encuestas pertenecían al sexo femenino (94 encuestas), mientras que el restante (32,4%) correspondió al sexo masculino (45 encuestas), siendo el promedio de edad de los encuestados de 25,77  $\pm$ 3,32 años (valor mínimo de 21 años y al máximo de 36 años, ver gráfico de barras correspondiente a la distribución de las edades de los encuestados en anexo 2). Al investigar sobre si trabajaban, se encontró que el 37,4 % de los estudiantes encuestados no trabajan, el 21,6% trabajaba en un ámbito laboral no relacionado a la profesión veterinaria, mientras que el grupo mayoritario de los encuestados trabajaba en un ámbito relacionado a la profesión veterinaria, siendo representada por el 41%. Al analizar a las estudiantes encuestadas encontramos que el 18% trabajaba en un ámbito laboral no relacionado a la veterinaria, el 45% trabajaba en un ámbito relacionado a la profesión veterinaria, mientras que el 37% de las estudiantes no trabajaba. Al analizar a los estudiantes observamos que no trabajaba el 38%, el 33% trabajaba en veterinarias y el 29% trabajaba en ámbitos no relacionados a la veterinaria. Los gráficos correspondientes de la población estudiada se encuentran en el anexo 2. A continuación se presentan los resultados de la población de estudiantes encuestados, que cursaron la materia Principios de Anestesiología durante el período 2012-2013:

Mujeres	94	67,6%
Hombres	45	32,4%
	139	100,00%
Tabla N° 1: Distribución por sexo de la población de estudiantes de principios de anestesiología		

	Mujeres		Hombres		
No trabajaban	35	37%	17	38%	53
Trabajaban, no VET	17	18%	13	29%	31
Trabajaban en VET	42	45%	15	33%	57
	96	100%	45	100%	139
Tabla N°2: Estudiantes encuestados agrupados por sexo y en las distintas categorías según trabajen o no, y en caso afirmativo si lo hacen en un ambiente en relación a la profesión veterinaria.					

### 5.3.2. Resultados de la evaluación de las competencias:

A fin de implementar correctamente la estadística se formuló una variable nueva de estudio llamada total. La misma se expresa como la sumatoria de los valores de cada una de las competencias. El rango de la variable total va de 0 (no contesta nada) a 80 (todos los ítems o competencias a favor). Se presentan a continuación los resultados de la distribución de la variable total y de la estadística descriptiva para la misma (figura N° 1 y tabla N° 3):

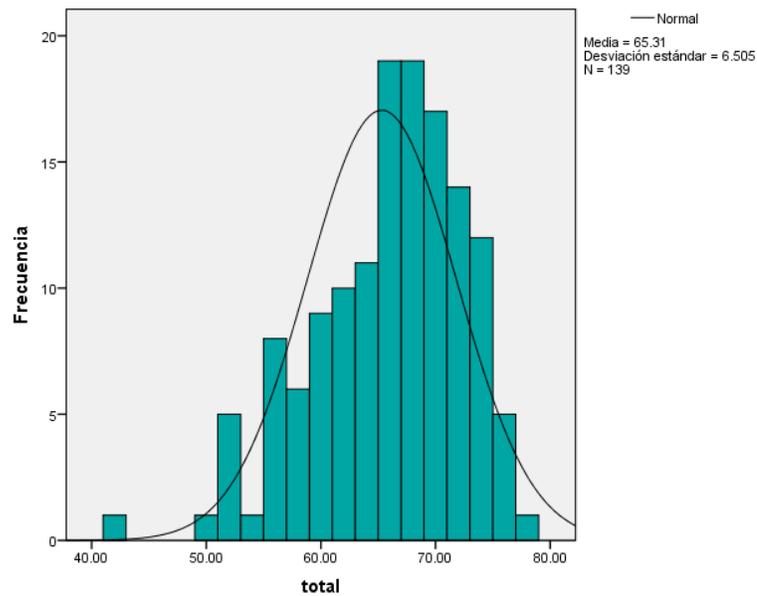


Figura N°1. Distribución de la variable total

Tabla N° 3. Estadísticos descriptivos de la variable total

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
Total	139	42.00	77.00	65.3094	6.50512	42.317
N válido (por lista)	139					

A continuación se presentan los resultados de la estadística descriptiva de la escala utilizada expresada cada competencia como la media y el desvío estándar (tabla N°4).

<b>Tabla N4: Estadísticos descriptivos de las competencias valoradas por los estudiantes de principios de anestesiología.</b>					
<b>Competencia</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>DE</b>
Competencia 1	139	1.00	5.00	4.1942	.78830
Competencia 2	139	3.00	5.00	4.5108	.65239
Competencia 3	139	1.00	5.00	4.3597	.79861
Competencia 4	138	2.00	5.00	4.3913	.67742
Competencia 5	138	1.00	5.00	3.9058	.77259
Competencia 6	139	1.00	5.00	3.9209	.84326
Competencia 7	139	1.00	5.00	3.4892	.89578
Competencia 8	139	2.00	5.00	3.9928	.76610
Competencia 9	139	2.00	5.00	4.2950	.69630
Competencia 10	139	1.00	5.00	3.3957	.92954
Competencia 11	139	2.00	5.00	4.1295	.71053
Competencia 12	139	1.00	5.00	3.8777	.88842
Competencia 13	138	2.00	5.00	3.9928	.81497
Competencia 14	138	2.00	5.00	4.2464	.79974
Competencia 15	138	2.00	5.00	4.4348	.72451
Competencia 16	139	2.00	5.00	4.3237	.70419
N válido (por lista)	135				

Los gráficos correspondientes al análisis de cada competencia se encuentran en el anexo 3. A continuación se presentan en la tabla N°5, el listado de competencias ordenadas de mayor a menor ponderación (tomando a la media) realizada por los estudiantes encuestados, que cursaron la materia Principios de Anestesiología durante el período 2012-2013.

**Tabla N°5: Estadísticos descriptivos de las competencias valoradas por los estudiantes de principios de anestesiología (ordenadas de mayor a menor en función de la media de cada competencia).**

Competencia	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Competencia 2	139	3	5	4.5108	0.65239
Competencia 15	138	2	5	4.4348	0.72451
Competencia 4	138	2	5	4.3913	0.67742
Competencia 3	139	1	5	4.3597	0.79861
Competencia 16	139	2	5	4.3237	0.70419
Competencia 9	139	2	5	4.295	0.6963
Competencia 14	138	2	5	4.2464	0.79974
Competencia 1	139	1	5	4.1942	0.7883
Competencia 11	139	2	5	4.1295	0.71053
Competencia 13	138	2	5	3.9928	0.81497
Competencia 8	139	2	5	3.9928	0.7661
Competencia 6	139	1	5	3.9209	0.84326
Competencia 5	138	1	5	3.9058	0.77259
Competencia 12	139	1	5	3.8777	0.88842
Competencia 7	139	1	5	3.4892	0.89578
Competencia 10	139	1	5	3.3957	0.92954
N válido (por lista)	135				

### 5.3.3. Análisis de los datos y de la fiabilidad de la escala:

Para el análisis de ítems y validación del instrumento se definieron 2 grupos para la variable total, que es la variable definida como la suma del puntaje obtenido por cada estudiante en cada ítem (competencia). El grupo 1 es el representado por el percentil 25 ( $n=37$ ) de los estudiantes que obtuvieron los menores puntajes totales en la encuesta (puntaje menor a 61) y el grupo 2 es el representado por el percentil 75 ( $n=42$ ) de los estudiantes que obtuvieron los mayores puntajes totales de dicha encuesta (puntaje mayor a 70).

Para cada ítem se comparó la media del puntaje obtenido por los estudiantes del grupo 1 versus los estudiantes del grupo 2 mediante una  $t$  de Student para muestras independientes (tabla 7) con el objetivo de determinar si la media de todos los ítems del grupo 2 es superior a la del grupo 1

y si esta diferencia es estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ). El objetivo de este análisis fue comprobar si cada uno de los ítems del instrumento discrimina a los estudiantes que otorgaron puntajes altos como aquellos que ven beneficioso a la implementación de la competencia docente versus aquellos que obtuvieron puntajes bajos con una posición contraria (ver tabla N° 7).

Adicionalmente se realizó el análisis de fiabilidad de la escala utilizada encontramos que utilizando 16 ítems nos da un valor de Alfa de Cronbach de 0.820 (tabla N° 6).

<b>Tabla N° 6: Estadísticas de total de elemento</b>				
	<b>Media de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Varianza de escala si el elemento se ha suprimido</b>	<b>Correlación total de elementos corregida</b>	<b>Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido</b>
Competencia 1	61.1407	39.152	.302	.818
Competencia 2	60.8370	39.928	.288	.818
Competencia 3	60.9852	38.776	.332	.817
Competencia 4	60.9556	38.879	.403	.812
Competencia 5	61.4296	39.262	.294	.819
Competencia 6	61.4370	36.681	.527	.804
Competencia 7	61.8741	37.350	.425	.811
Competencia 8	61.3407	37.256	.523	.805
Competencia 9	61.0519	38.288	.460	.809
Competencia 10	61.9630	36.514	.484	.807
Competencia 11	61.1926	38.172	.461	.809
Competencia 12	61.4519	37.712	.383	.814
Competencia 13	61.3407	36.614	.547	.803
Competencia 14	61.0815	38.225	.387	.813
Competencia 15	60.9037	37.670	.508	.806
Competencia 16	61.0148	37.836	.506	.806

**Tabla N° 7: Prueba de muestras independientes**

		Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias						
		de calidad de		t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de IC de la diferencia	
		varianzas							Inferior	Superior
		F	Sig.							
COMPETENCIA 1	Se asumen varianzas iguales	2.356	.129	-4.319	77	.000	-.73681	.17059	-1.07651	-.39711
	No se asumen varianzas iguales			-4.209	60.607	.000	-.73681	.17505	-1.08690	-.38672
COMPETENCIA 2	Se asumen varianzas iguales	4.386	.040	-5.699	77	.000	-.73166	.12838	-.98730	-.47603
	No se asumen varianzas iguales			-5.525	56.722	.000	-.73166	.13243	-.99688	-.46644
COMPETENCIA 3	Se asumen varianzas iguales	3.889	.052	-5.992	77	.000	-.89704	.14970	-1.19513	-.59895
	No se asumen varianzas iguales			-5.809	56.731	.000	-.89704	.15443	-1.20630	-.58777
COMPETENCIA 4	Se asumen varianzas iguales	7.556	.007	-4.883	77	.000	-.87323	.17884	-1.22934	-.51712
	No se asumen varianzas iguales			-4.691	50.362	.000	-.87323	.18614	-1.24704	-.49942
COMPETENCIA 5	Se asumen varianzas iguales	.767	.384	-3.119	77	.003	-.62613	.20072	-1.02581	-.22644
	No se asumen varianzas iguales			-3.128	76.458	.002	-.62613	.20015	-1.02472	-.22753
COMPETENCIA 6	Se asumen varianzas iguales	6.047	.016	-6.533	77	.000	-1.12484	.17219	-1.46771	-.78197
	No se asumen varianzas iguales			-6.363	60.209	.000	-1.12484	.17679	-1.47844	-.77124
COMPETENCIA 7	Se asumen varianzas iguales	.587	.446	-6.450	77	.000	-1.17632	.18237	-1.53946	-.81317
	No se asumen varianzas iguales			-6.463	76.287	.000	-1.17632	.18200	-1.53878	-.81386
COMPETENCIA 8	Se asumen varianzas iguales	.019	.889	-6.161	77	.000	-.96911	.15729	-1.28232	-.65590
	No se asumen varianzas iguales			-6.168	76.067	.000	-.96911	.15711	-1.28203	-.65619
COMPETENCIA 9	Se asumen varianzas iguales	.533	.467	-6.582	77	.000	-.89254	.13560	-1.16254	-.62253
	No se asumen varianzas iguales			-6.501	69.897	.000	-.89254	.13728	-1.16635	-.61872
COMPETENCIA 10	Se asumen varianzas iguales	.006	.937	-8.192	77	.000	-1.31789	.16088	-1.63824	-.99754
	No se asumen varianzas iguales			-8.275	76.932	.000	-1.31789	.15927	-1.63504	-1.00074
COMPETENCIA 11	Se asumen varianzas iguales	.693	.408	-5.163	77	.000	-.82432	.15965	-1.14224	-.50641
	No se asumen varianzas iguales			-5.128	73.006	.000	-.82432	.16075	-1.14469	-.50396
COMPETENCIA 12	Se asumen varianzas iguales	6.330	.014	-6.173	77	.000	-1.11712	.18097	-1.47747	-.75677
	No se asumen varianzas iguales			-6.003	59.023	.000	-1.11712	.18610	-1.48950	-.74474
COMPETENCIA 13	Se asumen varianzas iguales	.529	.469	-10.644	77	.000	-1.35521	.12733	-1.60875	-1.10167
	No se asumen varianzas iguales			-10.600	74.251	.000	-1.35521	.12785	-1.60995	-1.10047
COMPETENCIA 14	Se asumen varianzas iguales	1.155	.286	-6.192	77	.000	-.91313	.14747	-1.20678	-.61948
	No se asumen varianzas iguales			-6.100	68.225	.000	-.91313	.14970	-1.21183	-.61442
COMPETENCIA 15	Se asumen varianzas iguales	13.10	.001	-7.104	77	.000	-1.13385	.15961	-1.45166	-.81603
	No se asumen varianzas iguales			-6.792	47.103	.000	-1.13385	.16693	-1.46965	-.79805
COMPETENCIA 16	Se asumen varianzas iguales	2.193	.143	-6.445	77	.000	-.93372	.14487	-1.22219	-.64525
	No se asumen varianzas iguales			-6.295	62.266	.000	-.93372	.14832	-1.23017	-.63726

Además, para cada competencia se comparó la media del puntaje obtenido por los estudiantes del sexo femenino versus los estudiantes del sexo masculino mediante una *t* de Student para muestras independientes con el objetivo de determinar si la media de todos los ítems del grupo femenino es superior a la del grupo masculino. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre las ponderaciones existentes entre hombres y mujeres para las competencias 1, 2, 5, 6 y 9 con ponderaciones siempre superiores en el grupo de las mujeres (ver anexo 5).

De la misma forma se analizó si trabajar o trabajar en ambientes relacionados a la profesión veterinaria influía en las medias de las ponderaciones de las competencias evaluadas no encontrándose diferencias entre ambos grupos evaluados (trabaja versus no trabaja y trabaja en un ambiente relacionado a la profesión veterinaria o no (ver anexo 5).

## 6. Discusión & Análisis de Datos:

En general todas las competencias recibieron ponderaciones que sustentan el hecho de que son importantes para los estudiantes de la carrera de veterinaria que están cursando la materia Principios de Anestesiología, con excepción de la competencia 7 y la 10 en que los niveles de importancia (valoración 4 y 5) son menores al 50%. Las cinco competencias que recibieron mayores ponderaciones se expresan en la tabla N° 8:

<b>Tabla N°8. Ponderaciones de los estudiantes de principios de anestesiología sobre las competencias docentes (se expresan las cinco de mayor ponderación).</b>			
<b>Competencia</b>		<b>Media</b>	<b>DE</b>
<b>2</b>	Que el docente conozca en profundidad los aspectos relacionados a la práctica anestésica veterinaria (teórico y práctico).	4.5108	0.65239
<b>15</b>	Que el docente valore la profesión veterinaria.	4.4348	0.72451
<b>4</b>	Que el docente sea capaz de utilizar diversas estrategias de enseñanza (maquetas, videos, estudio de casos, simulación, etc.).	4.3913	0.67742
<b>3</b>	Que el docente cuente con experiencia profesional veterinaria además de la docente para transmitirlo en el desarrollo de sus clases.	4.3597	0.79861
<b>16</b>	Que el docente dé a conocer a los estudiantes la potencialidad del ejercicio de la profesión veterinaria y en especial la anestesiología.	4.3237	0.70419

No es inusual que los estudiantes demanden como una competencia de sumo valor para ellos que los docentes conozcan en profundidad los aspectos vinculados con su materia, ya que la misma recibió un 91.86% de ponderaciones de importancia (4 y 5), siendo la ponderación mayor la 5 representada por un 65.04%. Esto coincide con el trabajo realizado por Checchia, Córdoba y Grinsztajn (2009) en donde esta competencia es la más importante para los docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA y con el trabajo de Fernandez Borredo y col. (2012) donde se evalúa el perfil de competencias evaluado por los estudiantes.

La segunda competencia con mayor ponderación encontrada es la que habla de que el docente debe valorar la profesión veterinaria, representando un 90.18% de las máximas ponderaciones (4 y 5), siendo la máxima ponderación la 5 (57.51%). Es un nivel de ponderación similar al encontrado por el trabajo de Checchia, Córdoba y Grinsztajn (2009). La pregunta que nos deberíamos hacer es si la profesión veterinaria en nuestro contexto socio-económico presenta problemas de valorización reales, y ante esta situación debemos planificar como hacemos para dar a conocer a nuestros estudiantes el valor de nuestra profesión.

La tercera competencia evaluada es la que debate el uso de diversas estrategias de enseñanza (maquetas, videos, estudio de casos, simulación, etc.). Esta competencia recibió un nivel de importancia del 89.87%. En dicha materia, la Cátedra de Anestesiología ha cambiado su metodología de trabajo implementando la simulación de procedimientos de rutina (venocclisis, intubación endotraqueal). Los estudiantes demuestran durante la cursada que esta metodología es provechosa para la posterior realización del procedimiento. Esto coincide con el trabajo realizado por Checchia, Córdoba y Grinsztajn (2009), donde esta competencia es la segunda en la lista de las competencias con mejores ponderaciones realizadas por el plantel docente de la FCV-UBA.

La cuarta competencia que recibió la mayor ponderación es la que demanda que el docente cuente con experiencia profesional, además de la docente, para transmitirlo en el desarrollo de sus clases, presentando un nivel de importancia del 89.91%, siendo la mayor ponderación la 5 (54,20%).

La quinta competencia, perteneciente al grupo de las medias más altas, es la que se refiere a que el docente dé a conocer a los estudiantes la potencialidad del ejercicio de la profesión y en especial de la anestesiología. Esta competencia presentó un 57.51% para la valoración 5 (muy importante). Esto es muy importante ya que muchas veces los estudiantes no dimensionan las reales incumbencias laborales de la profesión veterinaria.

Por otro lado las competencias que presentaron una media menor de 4 fueron las siguientes (tabla N° 9):

<b>Tabla N° 9. Ponderaciones de los estudiantes de principios de anestesiología sobre las competencias docentes (se expresan las cinco de mayor ponderación).</b>			
<b>Competencia</b>		<b>Media</b>	<b>DE</b>
<b>13</b>	Que el docente estimule en los estudiantes la reflexión ética sobre su formación, el bienestar animal y el futuro profesional.	3.9928	0.81497
<b>8</b>	Que el docente incentive, en los estudiantes, el interés por la investigación y la búsqueda de información.	3.9928	0.7661
<b>6</b>	Que el docente conozca y disponga de investigaciones recientes sobre la anestesiología.	3.9209	0.84326
<b>5</b>	Que el docente pueda reflexionar en forma crítica y reflexiva sobre su desempeño.	3.9058	0.77259
<b>12</b>	Que el docente ayude a los estudiantes en la lectura y escritura de textos y documentos anestésicos	3.8777	0.88842
<b>7</b>	Que el docente participe de grupos de investigación experimental o clínica.	3.4892	0.89578
<b>10</b>	Que el docente proponga y organice espacios de encuentro extracurriculares para seguir discutiendo de temas relacionados con la anestesia.	3.3957	0.92954

La competencia que recibió la menor ponderación fue la que vinculaba al docente como un organizador y planificador de espacios de encuentro extracurriculares para continuar con temas relacionados a la anestesiología. Si bien es una práctica que no está debidamente implementada y es desconocidas por la mayoría de los estudiantes, podría ser sumamente beneficiosa. Estos espacios extracurriculares podrían ser grupos de lectura o clubes de ciertas asignaturas donde los estudiantes con inquietudes particulares sobre una disciplina encuentran su lugar y son contenidos.

Más de la mitad de los estudiantes encuestados (51.12%) consideró a la competencia que involucra al docente como integrante de equipos de investigación clínica o experimental como una habilidad o característica no importante. En una visión simplificada, existen a mí entender dos posibles respuestas a este resultado. Por un lado la bien sabida tensión existente entre docencia e investigación, ya que muchas veces los investigadores son conducidos a tareas de docencia que a veces no son ejercidas con placer, y los estudiantes perciben dicha situación. Un segundo grupo lo constituyen los estudiantes que no están a favor de la investigación clínica o experimental, donde muchas veces es en realidad, el desconocimiento de las limitaciones y reglamentaciones que posee la propia actividad de investigación (comités de ética y bienestar animal). Sería oportuno volcar los resultados de las investigaciones de cada cátedra durante el desarrollo de las cursadas para justificar el tiempo que se invierte en investigación y asimismo los estudiantes podrían conocer más en detalle en que investiga el docente. Según lo expresa Orler (2012) la producción de conocimiento acoplada a las tareas docentes puede aportar beneficiosamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, o viceversa, si la labor en el aula y docente en general puede enriquecer y aportarle sustrato a la labor de investigación es propio de una relación no antagónica.

La competencia que involucra a la lectura y escritura de textos y documentos anestésicos posee una baja ponderación dentro de los estudiantes. Como resultado de las encuestas se encontró que un 25% de los estudiantes encuestados consideraban a esta competencia una de escasa importancia. Según Carlino (2005) es responsabilidad de los docentes universitarios dar las pautas de lectura y escritura de la asignatura que dominamos. No podemos culpar a la escuela media como responsable de la supuesta incapacidad de nuestros estudiantes de leer y escribir correctamente, y por eso dentro de cada materia debemos explicitar como se escribe y lee.

Las competencias donde el componente reflexivo se ve enmarcado son la 13 y la 5. La primera de ellas establece que el docente estimule en los estudiantes la reflexión ética sobre su formación, el bienestar animal y el futuro profesional, mientras que la segunda habla del

componente reflexivo del docente sobre su propia labor profesional. Ambas competencias no fueron importantes para aproximadamente el 25% de la población estudiada.

Las competencias 6 y 8 estuvieron vinculadas con el proceso de búsqueda de información científica y al proceso de investigación en sí mismo. Fueron competencias con un porcentaje de aceptación del 75%.

Las competencias 9, 14, 1 y 11 se encontraron en un nivel de importancia alto con porcentajes de entre un 75-85%.

## 7. Conclusiones

Una formación docente que mejore el aprendizaje de los estudiantes demanda no solo un profesional experto en la disciplina (en este caso la anestesiología), sino también uno que a la vez posea una amplia gama de competencias básicas (previamente evaluadas en este trabajo). Durante este trabajo estuvimos comentando que el docente de anestesiología debería tener distintos tipos de competencias, a saber:

- Tener competencias cognitivas sobre su disciplina que faciliten el aprendizaje los estudiantes.
- Tener competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza en pos de mejorarla.
- Tener competencias comunicativas o dominio de los lenguajes científicos y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos, hojas de monitoreo de anestesia, reporte de casos, etc.)
- Tener competencias gerenciales de la enseñanza (utilización de recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje).
- Tener competencias sociales que le permitan el liderazgo, la cooperación y el trabajo en equipo.
- Tener competencias afectivas que aseguren una docencia responsable y comprometida con la formación de los estudiantes.

Parece imprescindible que cada universidad concrete y defina el perfil de su profesorado y, a partir del mismo, defina o rediseñe la formación docente del mismo, que ofrezca las infraestructuras y financiación necesarias, con el fin de reducir la incertidumbre ante este proceso de cambio. Asimismo, las administraciones públicas deben reconocer el trabajo bien hecho de cada universidad y de cada profesor/a porque es una manera de reivindicar la dignidad del trabajo docente y, en definitiva, de apostar por la mejora de la calidad educativa.

La competencia que presentó la mayor ponderación es la que habla que el docente conozca en profundidad los aspectos relacionados a la práctica anestésica veterinaria (teórico y práctico). Es así como Bain (2007), expresa que los mejores docentes conocen su materia extremadamente bien y están al día y estudian las novedades de su disciplina. La segunda competencia en recibir una

ponderación favorable fue la que involucra a la valoración de la profesión veterinaria, un punto crítico que abarca características socio-económicas de la profesión.

Las competencias que resultaron menos importantes para los estudiantes son puntos críticos sobre las cuales debemos realizar propuestas para revertir estas ponderaciones en competencias tales como investigación, la alfabetización académica y la generación de espacios extracurriculares para continuar con el avance en la materia. Sin dudas, debemos clarificar en los estudiantes, que el perfil del docente se enmarca en una universidad que promueve los pilares de la investigación, docencia y extensión universitaria. La investigación es parte sustancial del ámbito universitario y debemos transferir a nuestros estudiantes nuestra producción científica y utilizarla como una herramienta de aprendizaje. Con respecto a la alfabetización académica debemos asumir un rol activo en brindar las herramientas para la lectura y comprensión de textos, redacción de informes, monografías y críticas a artículos. En relación a los espacios extracurriculares de encuentro, somos conscientes que los estudiantes poseen poco tiempo extra, ya que el porcentaje de trabajo en los estudiantes es alto.

Para las competencias 1, 2, 4, 5, 8 y 9 encontramos diferencias significativas en las ponderaciones cuando las analizamos según el sexo y en todos los casos encontramos que las estudiantes mujeres asignaban ponderaciones mayores a las competencias que los estudiantes varones. Si bien estas diferencias existen, no difirieron en la percepción general de cada competencia.

A modo de conclusión parece importante transmitir a los docentes de la Cátedra de Anestesiología los resultados de este trabajo a fin de generar la discusión y análisis de estas competencias evaluadas por los estudiantes, como por ejemplo el hecho de que los estudiantes consideren que la investigación no es una competencia importante dentro de la vida académica, sin descuidar el hecho de incorporar a la lectoescritura de textos y documentos anestésicos como estrategia de aprendizaje.

Finalmente creo que debemos acercarnos más a los estudiantes y escucharlos.

## 8. Agradecimientos

Principalmente a los estudiantes, por su buena predisposición durante la realización de los grupos focales y en la ejecución de las encuestas.

A los compañeros de la especialidad, especialmente a Javier Corral y María Cristina Bruzzone, con quienes compartí el cursado de la carrera y numerosos desafíos pedagógico.

A la Esp. Lisa Tarragona, quien me ha ayudado y aconsejado en el diseño de mis primeras clases, y me acompaña y guía en cada paso disciplinar y docente que he dado.

A los docentes de la Carrera de Especialidad en Docencia Universitaria, especialmente a Mag. Ana Rúa, Dra. Beatriz Checchia, Mag. Natalia Coppola y Lic. Esp. Fabiana Grinsztaj, quienes me orientaron y ayudaron a definir el tema de mi trabajo final integrador.

Al Dr. Pablo Otero, mi tutor, quien supo contagiarme su entusiasmo por el campo disciplinar, alentándome desde el principio a la profesionalización docente.

## 9. Bibliografía

ALALUF, M.; STROOBANTS, M. (1994)¿Moviliza la competencia al obrero? Revista Europea de Formación Profesional. Núm. 2. En: NAVÍO GÁMEZ, A. (2005). Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua. Octaedro. Barcelona.

BENEITONE, P.; ESQUETINI, C.; GONZALEZ, J. y col. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final –Proyecto Tuning-América Latina. Documento recuperado el 15 de febrero de 2012 de: [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)

BAIN, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. PUV. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CHECCHIA, CÓRDOBA Y GRINSZTAJN, B.; CÓRDOBA, M.; GRINSZTAJN, F. (2009). Nuevos desafíos en el desarrollo profesional docente: “Concepciones de docentes sobre las competencias para buenas prácticas” (investigación). Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. 7 al 9 de Septiembre 2009. Secretaría de Asuntos Académicos UBA. Libro de Resúmenes. p. 462-470.

COLARDYN, D. (1996). La gestión des compétences, Presses Universitaires de France, París. En: NAVÍO GÁMEZ, A.(2005). Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua. Octaedro. Barcelona.

CORONADO, M. (2009). Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional. Noveduc. Buenos Aires.

DRAKE, K.; GERME, J.F. (1994). Financing continuing training: what are the lessons from international comparison? Thessaloniki. En: NAVÍO GÁMEZ, A.(2005). Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua. Octaedro. Barcelona.

ERAUT, M. (2006). Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en Educación Superior. Seminario RED-U, Fac. C. Económicas, U. Barcelona, Doc Policopiado 04/07/2006. En: RUÉ, J. (2007). Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la Educación Superior. Narcea, Madrid.

FERNÁNDEZ BORRERO, M y GONZÁLEZ LOSADA, S. El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. Revista de Docencia Universitaria. Vol.10 (2), Mayo-Agosto 2012, 237-249. ISSN: 1887-4592.

KORMAN, HYMAN. (1986) The Focus Group Sesign. Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook. New York. En: AIGNEREN, MIGUEL (2009). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Universidad de Antioquia Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Centro De Estudios de Opinión. Documento recuperado el 10 de febrero de 2014 de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>.

LE BOTERF, G. (1995). De la compétence: essai sur un attracteur étrange. Editions d'Organisation, París. En: NAVÍO GÁMEZ, A.(2005). Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua. Octaedro. Barcelona.

LE BOTERF, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Les Éditions d'organisation. Paris. En: NAVÍO GÁMEZ, A.(2005). Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua. Octaedro. Barcelona.

NAVÍO GÁMEZ, A. (2005). Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua. Octaedro. Barcelona.

ORLER, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 10, número 19, 2012, pp. 289-301. Buenos Aires, Argentina (ISSN 1667-4154)

POZO, J.I.; MONEREO, C. (1999), El aprendizaje estratégico, Santillana, Madrid. En: RUÉ, J. (2007). Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la Educación Superior. Narcea, Madrid.

PERRENOUD, P. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. 3º edición. Graó. Barcelona.

PERRENAUD, P. (1998). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENAUD, P. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa. XIV, n° 3, p. 503-523. Documento recuperado el 15 de junio de 2011 de: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.htm](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.htm).

RUIZ BUENO, C.; MAS TORELLÓ, O.; TEJADA FERNÁNDEZ, J.; NAVÍO GÁMEZ, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXVII (2), No. 146, Abril-Junio de 2008, p. 115-132. ISSN: 0185-2760.

RUÉ, J. (2007). Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la Educación Superior. Narcea, Madrid.

SIMPSON, R. D.; SMITH, K. S. (1995). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method. En Innovative Hight Education, 2, 18, (133-146).

VACCARO, M.; CETICA, P.; GRINSTAJN, F y MIGUEZ, M. La gestión académica en la facultad de ciencias veterinarias de la UBA. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. 27 al 29 de noviembre de 2013. Sede Regional Buenos Aires Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Buenos Aires, Argentina. Documento recuperado el 30 de enero 2014 de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114937>.

ZABALZA, M. (2005). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. 2° Edición. Narcea. Madrid.

## Anexo I

### Encuesta:

La siguiente es una encuesta de carácter anónimo y no obligatorio, que tiene como finalidad investigar la importancia que tienen para Ud. ciertas capacidades docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la anestesiología veterinaria

**Sexo:** Masculino / Femenino

**Edad:** años.

**Trabaja:** Si / No. Si su respuesta es afirmativa **¿lo hace en un ámbito laboral que está vinculado a la profesión veterinaria?** Si / No.

Le pedimos que del siguiente listado de capacidades, acciones o actitudes pertenecientes a los docentes de anestesiología, realice una valoración de las mismas marcando en la casilla correspondiente. A continuación se expone la escala de valoración a utilizar: No me importa (1), tiene poca importancia (2), regular importancia (3), es importante (4) y es muy importante (5)

	1	2	3	4	5
1. Que el docente conozca como aprenden más efectivamente los estudiantes.					
2. Que el docente conozca en profundidad los aspectos relacionados a la práctica anestésica veterinaria (teórico y práctico).					
3. Que el docente cuente con experiencia profesional veterinaria además de la docente para transmitirlo en el desarrollo de sus clases.					
4. Que el docente sea capaz de utilizar diversas estrategias de enseñanza (maquetas, videos, estudio de casos, simulación, etc.).					
5. Que el docente pueda reflexionar en forma crítica y reflexiva sobre su desempeño.					
6. Que el docente conozca y disponga de investigaciones recientes sobre la anestesiología.					
7. Que el docente participe de grupos de investigación experimental o clínica.					
8. Que el docente incentive, en los estudiantes, el interés por la investigación y la búsqueda de información.					
9. Que el docente establezca una buena y fluida comunicación entre los docentes y estudiantes.					
10. Que el docente proponga y organice espacios de encuentro extracurriculares para seguir discutiendo de temas relacionados con la anestesia.					
11. Que el docente integre los conocimientos aprendidos en materias anteriores con la anestesiología.					
12. Que el docente ayude a los estudiantes en la lectura y escritura de textos y documentos anestésicos.					
13. Que el docente estimule en los estudiantes la reflexión ética sobre su formación, el bienestar animal y el futuro profesional.					
14. Que el docente participe en actividades de transferencia hacia la comunidad como el hospital escuela y programas de voluntariado.					
15. Que el docente valore la profesión veterinaria.					
16. Que el docente dé a conocer a los estudiantes la potencialidad del ejercicio de la profesión veterinaria y en especial la anestesiología.					

**Desde ya gracias por su colaboración**

Anexo II

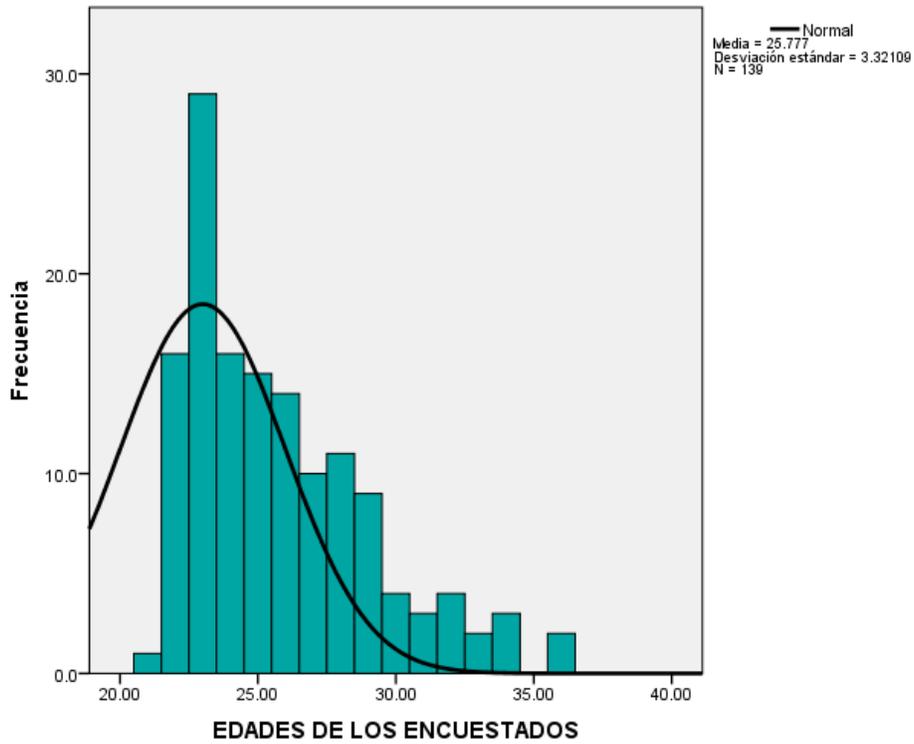


Figura N°2. Distribución de la población estudiada según sus edades. Media de 25.77 años con un DE 3.32 años.

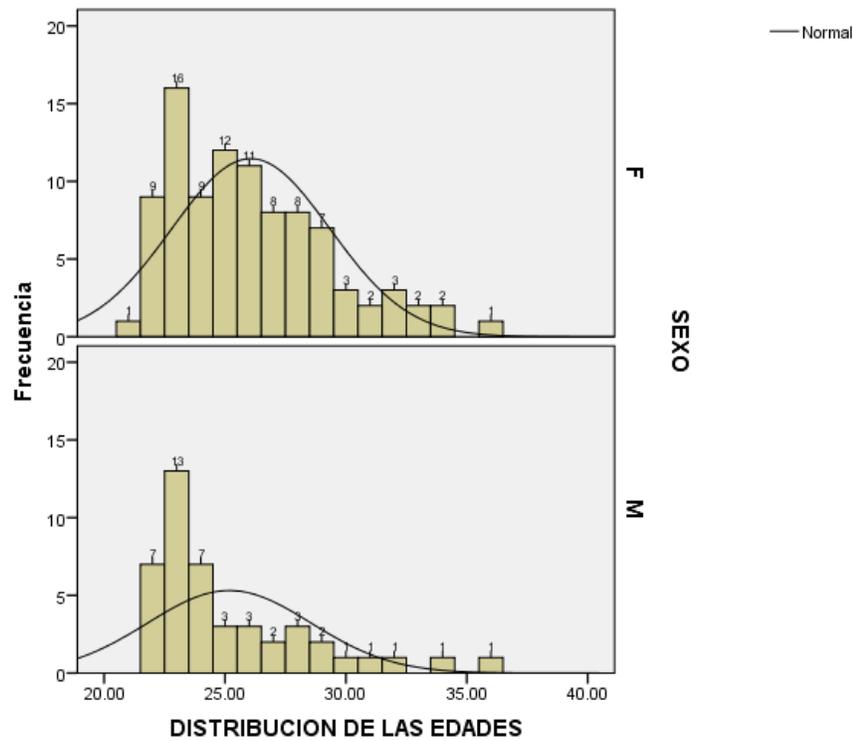


Figura N°3. Distribución de la población estudiada según sus edades y el sexo.

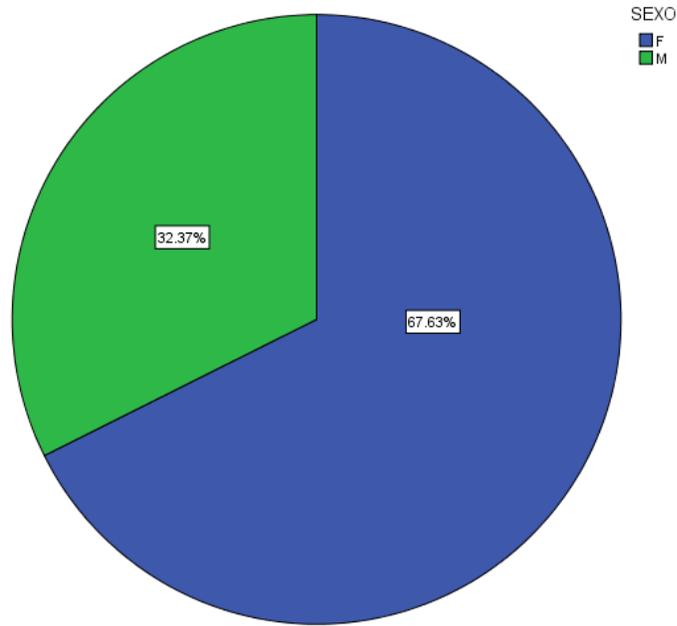


Figura N°4. Distribución de la población estudiada según sexo.

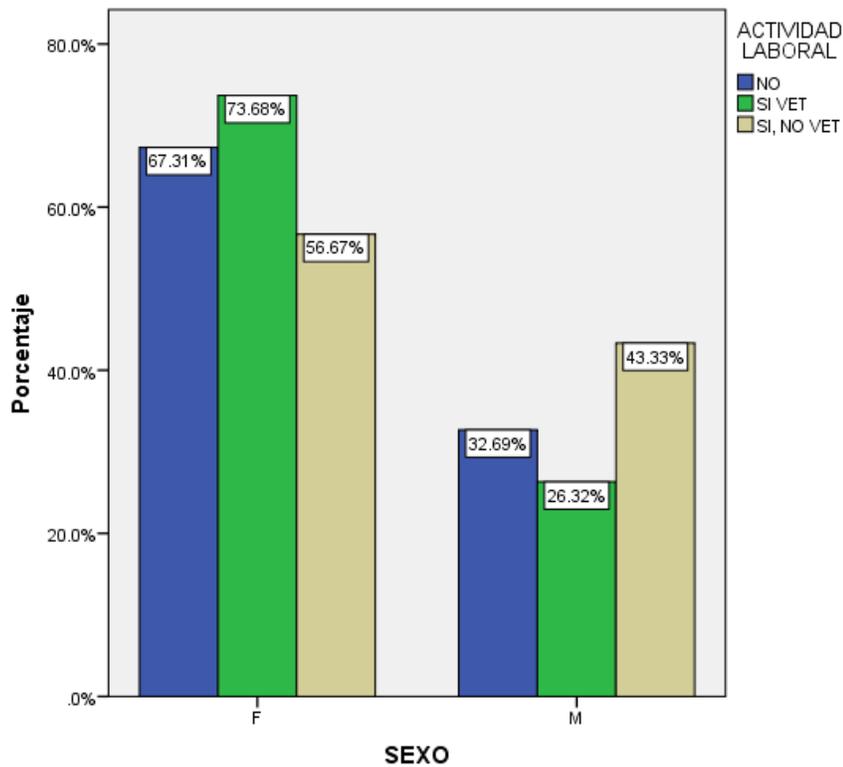
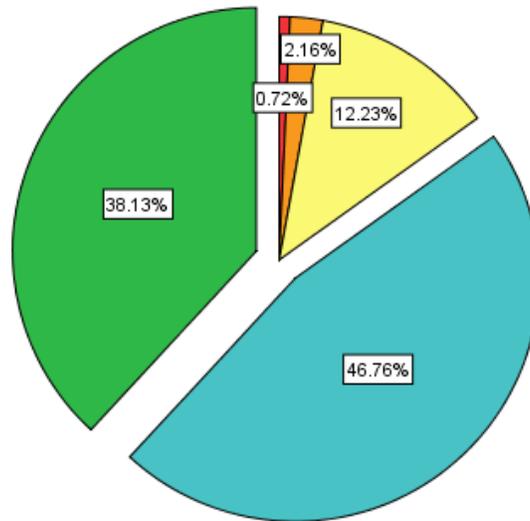


Figura N° 5. Distribución de la población estudiada según su actividad laboral y ámbito laboral discriminado por sexo.

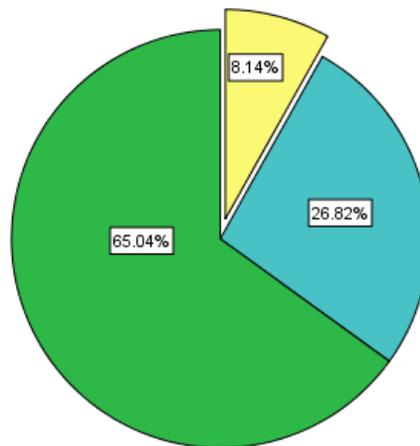
### Anexo III

PONDERACIONES DE LAS COMPETENCIAS: Muy importante (verde), importante (azul), regular importancia (amarillo), poco importante (naranja) y nula importancia (rojo)

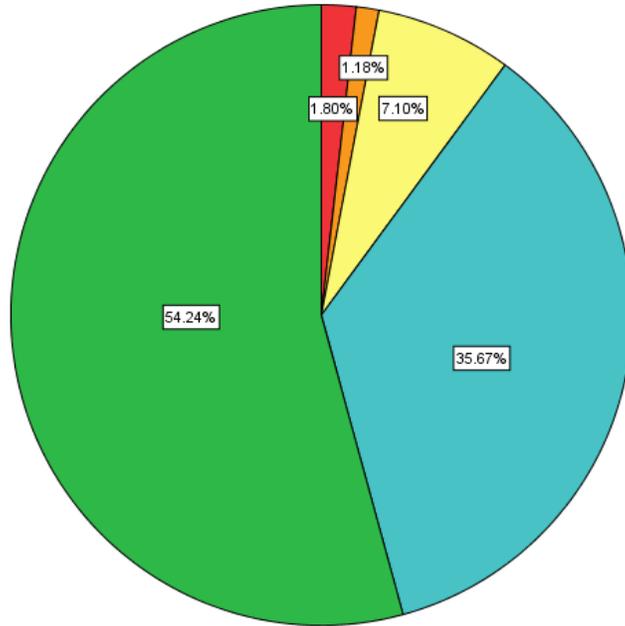
#### COMPETENCIA 1: CONOCER COMO APRENDEN MAS EFECTIVAMENTE LOS ESTUDIANTES



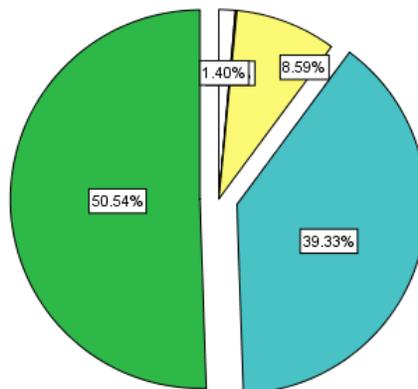
#### COMPETENCIA 2: CONOCER EN PROFUNDIDAD LOS ASPECTOS TEORICOS Y PRACTICOS PARA EL DESARROLLO DE LA ANESTESIOLOGIA EN LOS ANIMALES



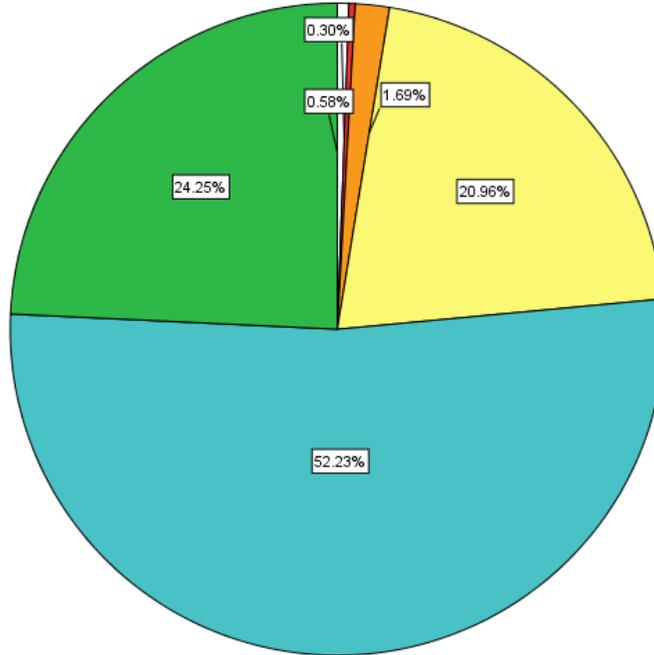
**COMPETENCIA 3: CONTAR CON EXPERIENCIA PROFESIONAL VETERINARIA, ADEMÁS DE LA DOCENTE, SIENDO CAPAZ DE UTILIZARLA EN EL DESARROLLO DE LA CLASE.**



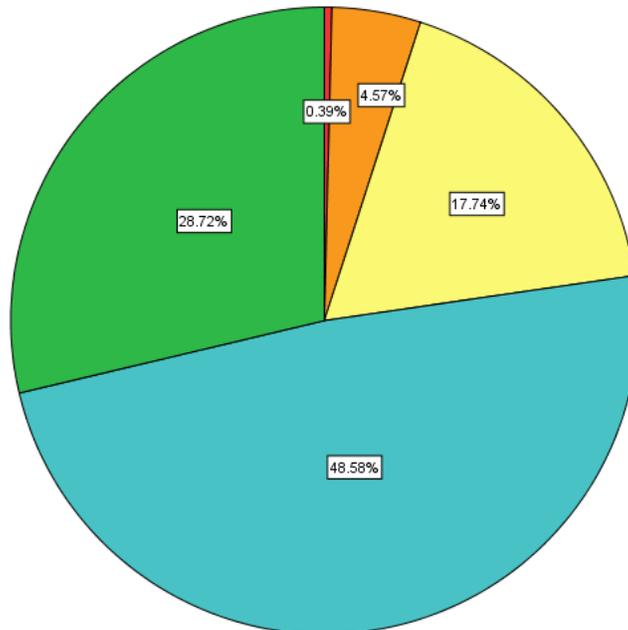
**COMPETENCIA 4: SER CAPAZ DE UTILIZAR DIVERSAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA (ESTUDIO DE CASOS ANESTESICOS, VIDEOS, RESOLUCION DE PROBLEMAS, USO DE MAQUETAS, ETC)**



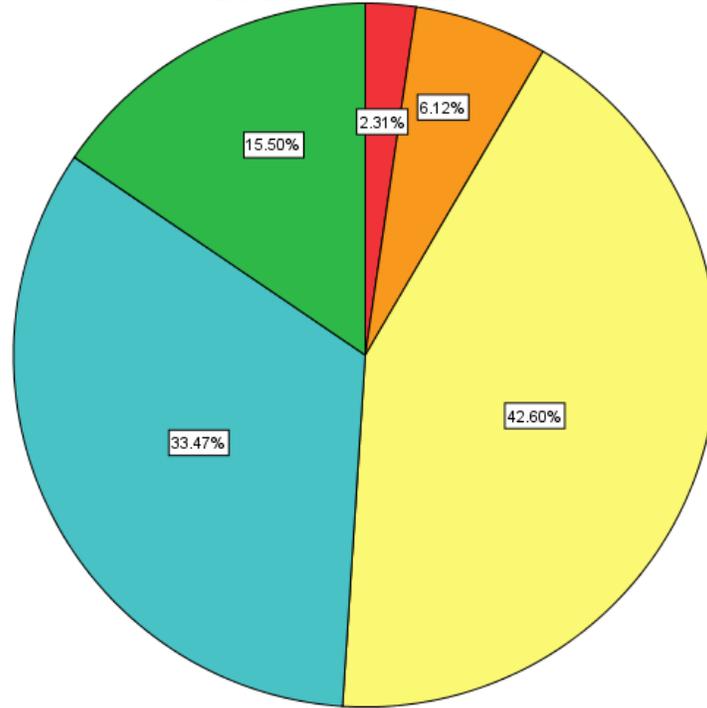
**COMPETENCIA 5: REFLEXIONAR EN FORMA CRITICA Y CONSTRUCTIVA SOBRE SU PROPIA ACTIVIDAD DOCENTE**



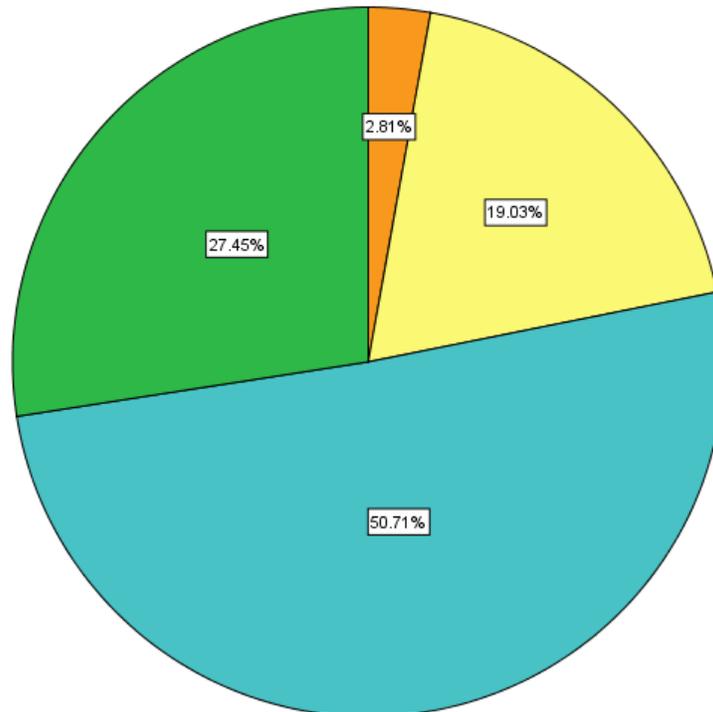
**COMPETENCIA 6: CONOCER Y DISPONER DE INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE ANESTESIOLOGIA VETERINARIA**



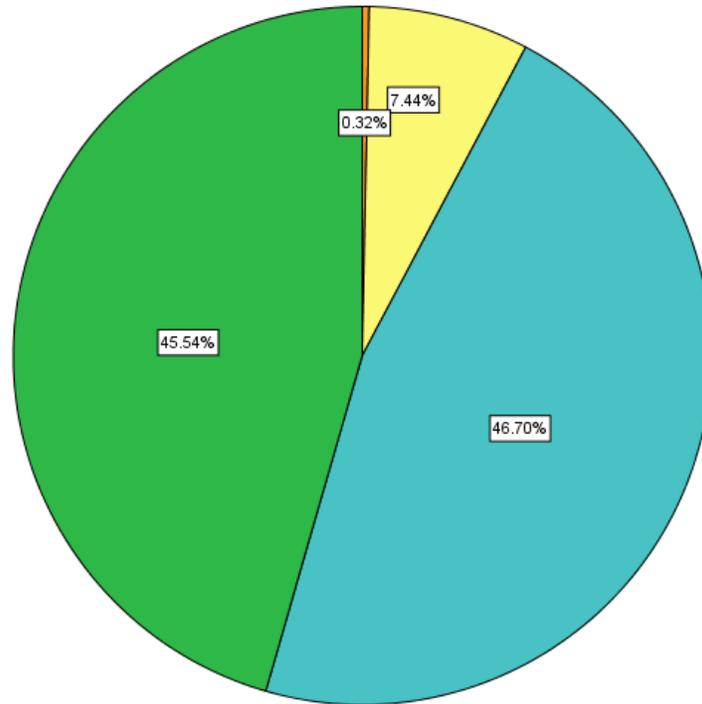
**COMPETENCIA 7: PARTICIPAR EN GRUPOS DE INVESTIGACION EXPERIMENTAL O CLINICA**



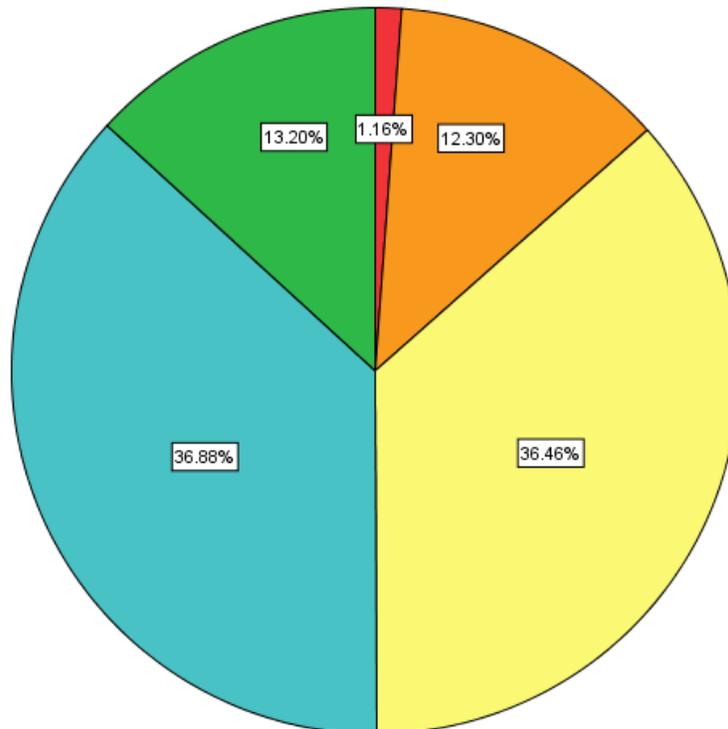
**COMPETENCIA 8: INCENTIVAR EL INTERES, ESTIMULAR LA INVESTIGACION E INDAGACION**



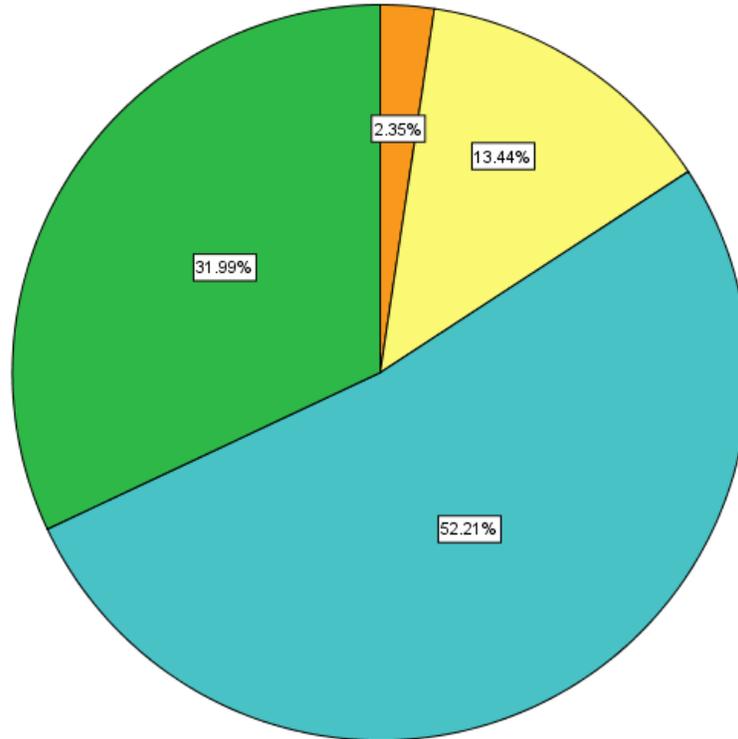
**COMPETENCIA 9: ESTABLECER BUENA Y FLUIDA COMUNICACION CON LOS DEMAS DOCENTES, ESTUDIANTES Y ENTRE ELLOS.**



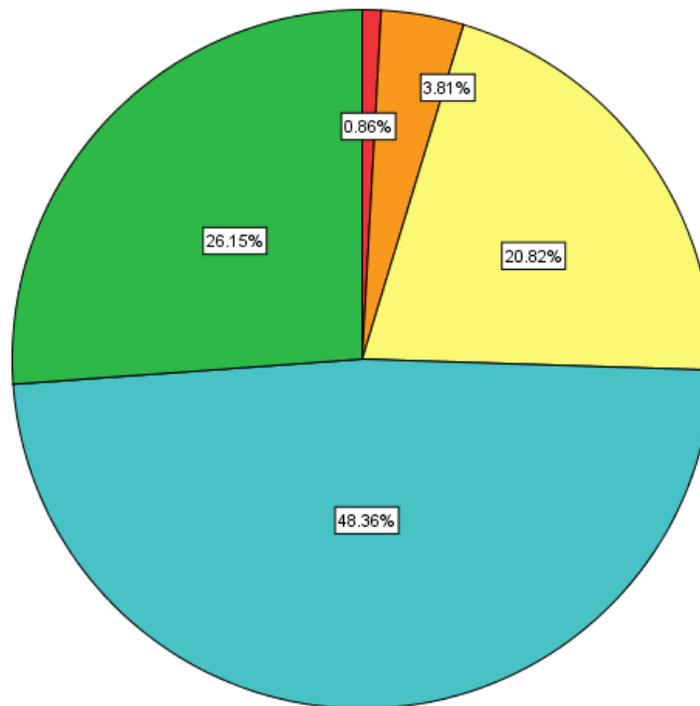
**COMPETENCIA 10: ORGANIZAR Y ESTIMULAR LA CREACION DE ESPACIOS DE ENCUENTRO EXTRACURRICULARES PARA CONTINUAR CON LA DISCUSION DE LOS TEMAS RELACIONADOS CON LA ANESTESIOLOGIA.**



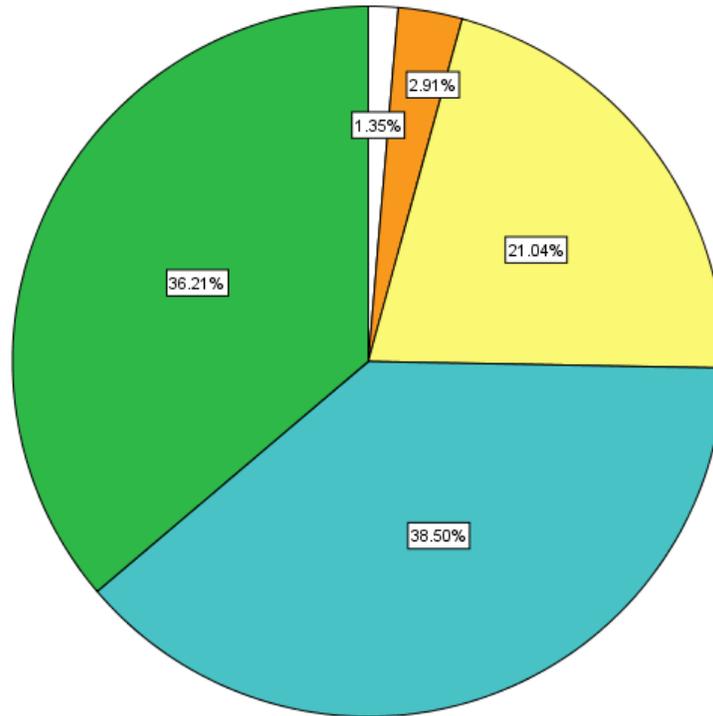
**COMPETENCIA 11: INTEGRAR LOS CONOCIMIENTOS YA APRENDIDOS EN MATERIAS ANTERIORES (FISIOLOGIA, ANATOMIA Y FARMACOLOGIA) CON LA ANESTESIOLOGIA.**



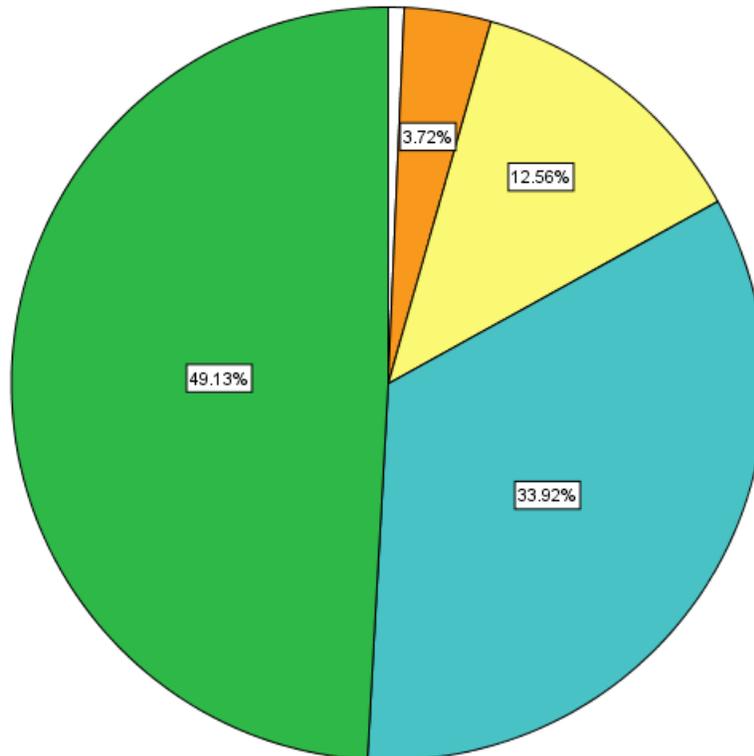
**COMPETENCIA 12: AYUDAR A LOS ESTUDIANTES PARA EL DESARROLLO COMPRENSIVO DE LA LECTURA DE TEXTOS DE ANESTESIOLOGIA Y ESCRITURA DE DOCUMENTOS ANESTESICOS.**



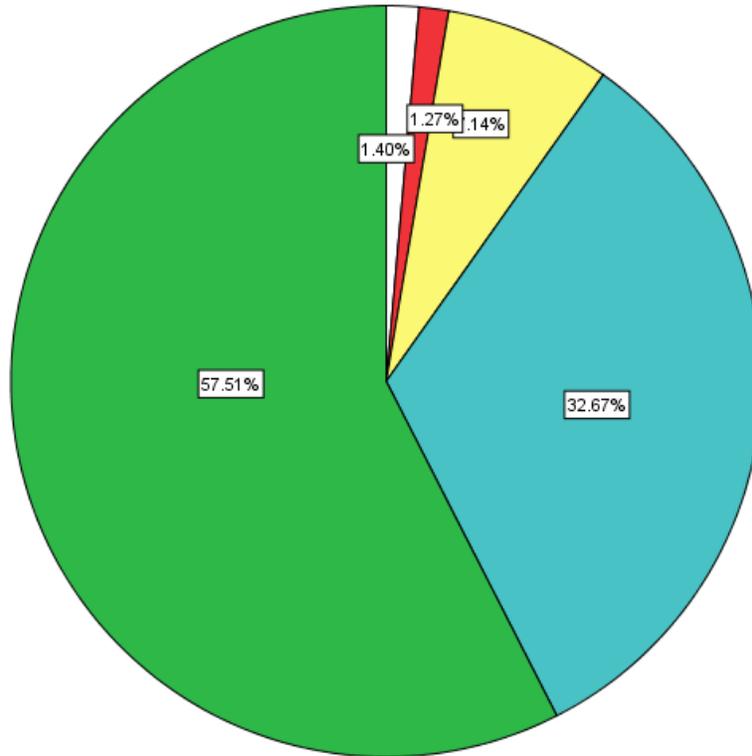
**COMPETENCIA 13: PERMITIR A LOS ESTUDIANTES LA REFLEXION ETICA SOBRE: SU FORMACION, BIENESTAR ANIMAL Y FUTURO PROFESIONAL**



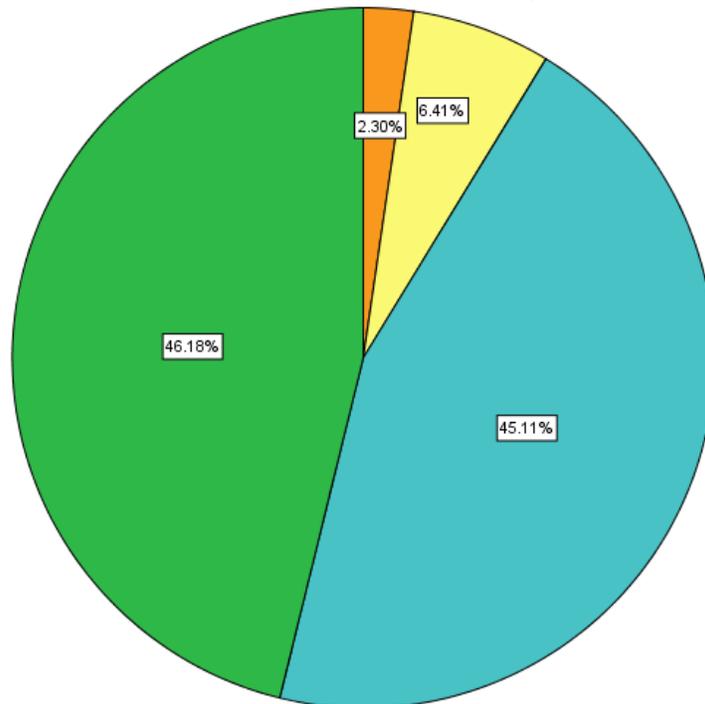
**COMPETENCIA 14: PARTICIPAR EN ACTIVIDADES DE TRANSFERENCIA COMO UN AMBITO MAS DE APRENDIZAJE**



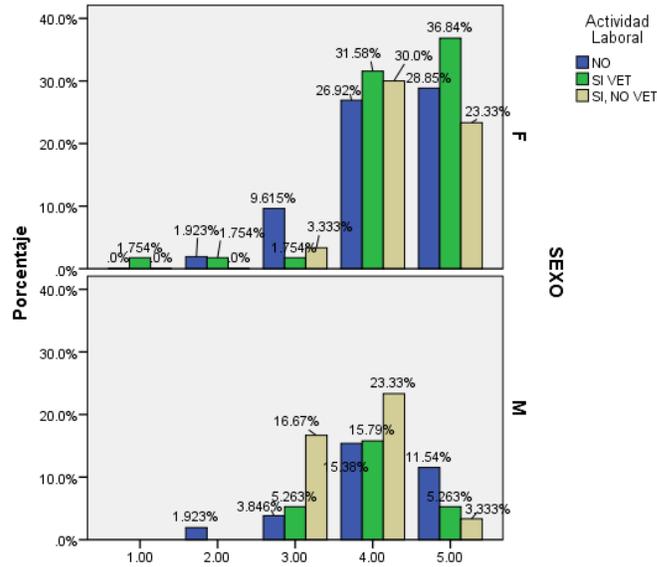
**COMPETENCIA 15: VALORIZAR LA PROFESION VETERINARIA FRENTE A LOS ESTUDIANTES**



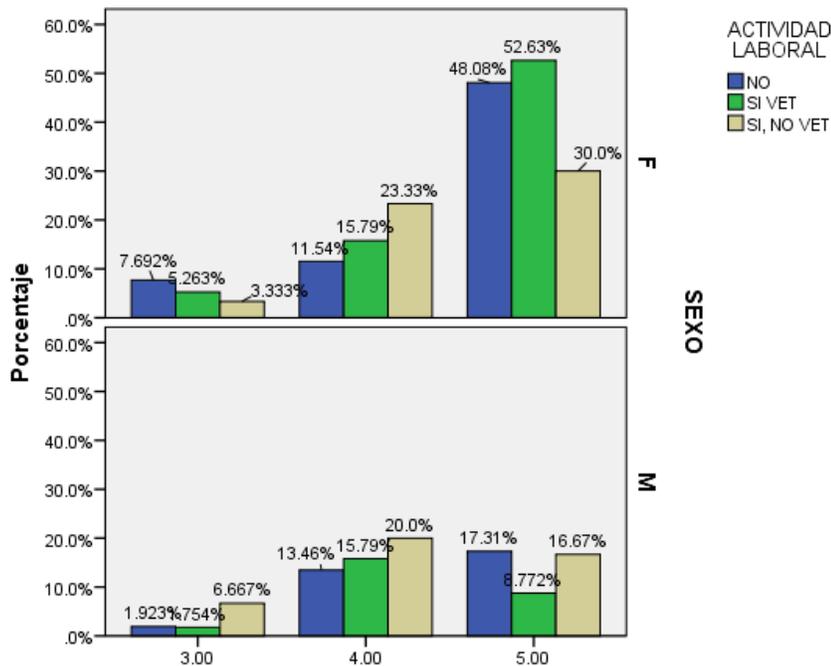
**COMPETENCIA 16: DAR A CONOCER A LOS ESTUDIANTES LAS POTENCIALIDADES DEL EJERCICIO DE LA PROFESION VETERINARIA Y EN PARTICULAR DE LA ANESTESIOLOGIA, EN EL CONTEXTO ACTUAL.**



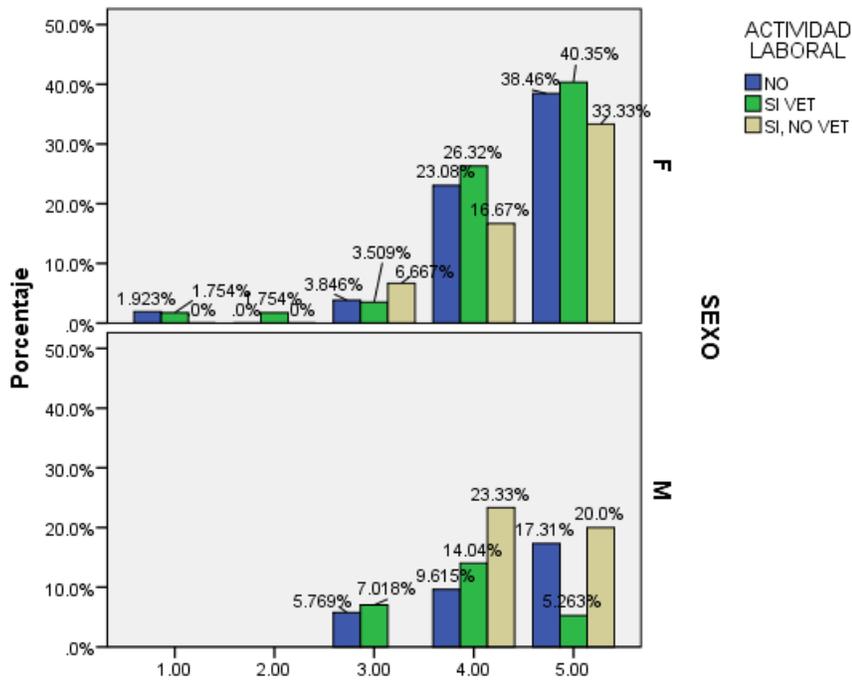
Anexo IV



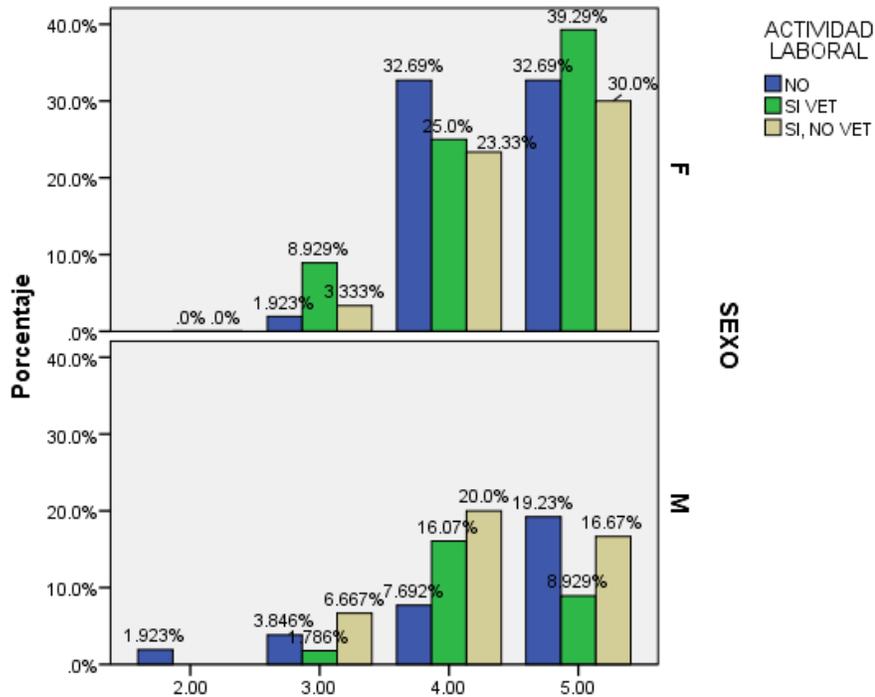
COMPETENCIA 1. QUE EL DOCENTE CONOZCA COMO APRENDEN MAS EFECTIVAMENTE LOS ESTUDIANTES



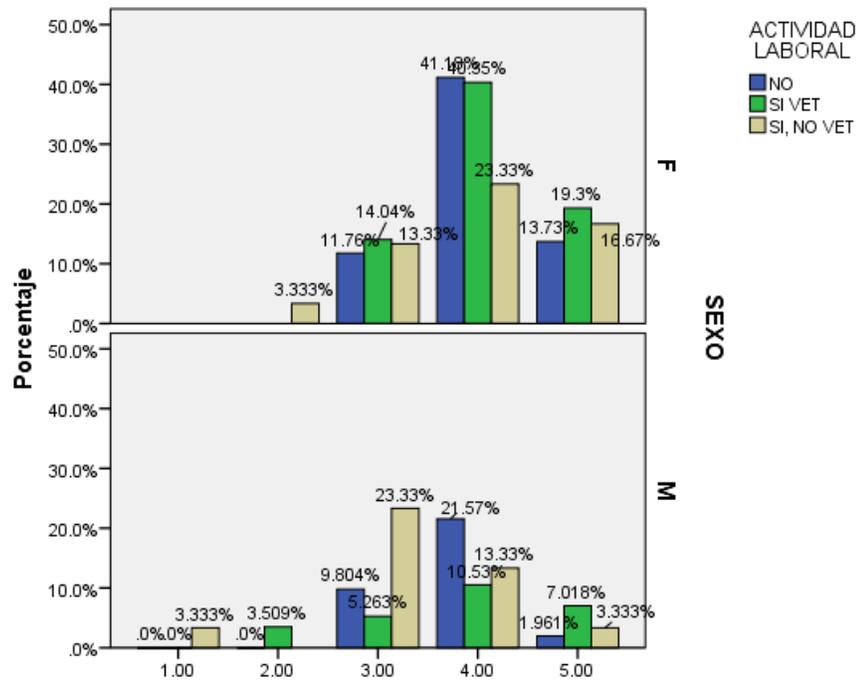
COMPETENCIA 2. QUE EL DOCENTE CONOZCA EN PROFUNDIDAD LOS ASPECTOS REALACIONADOS A LA PRACTICA ANESTESICA VETERINARIA



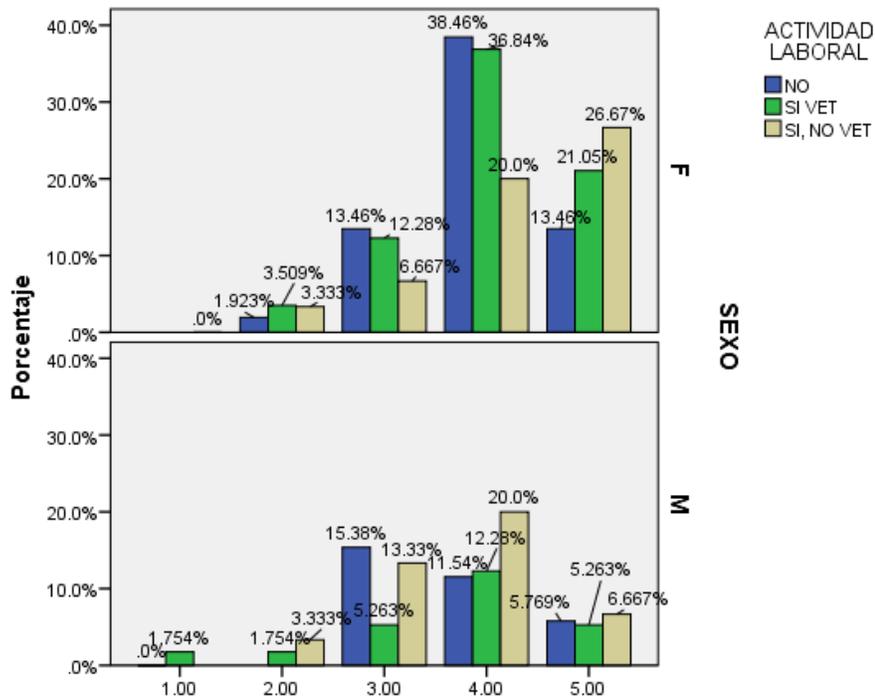
COMPETENCIA 3. QUE EL DOCENTE CUENTE CON EXPERIENCIA PROFESIONAL VETERINARIA ADEMÁS DE LA DOCENTE PARA TRANSMITIRLO EN EL DESARROLLO DE SUS CLASES



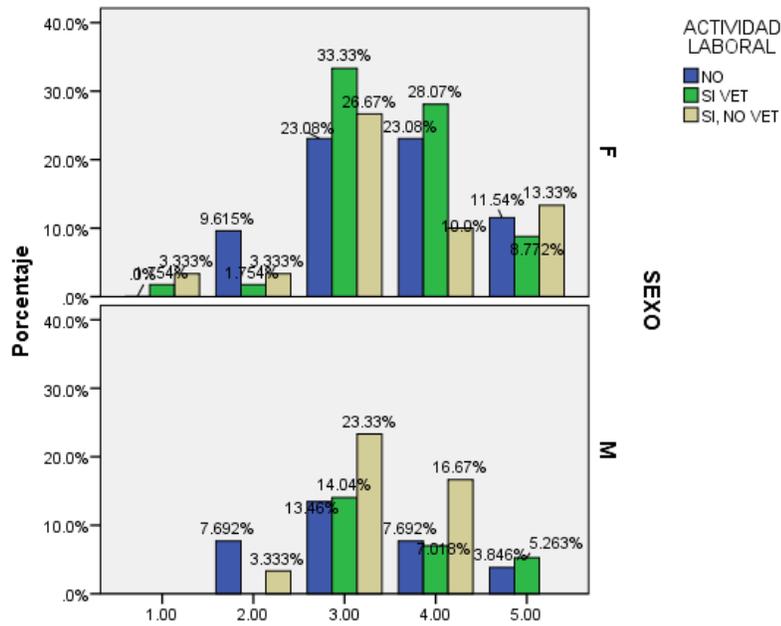
COMPETENCIA 4. QUE EL DOCENTE SEA CAPAZ DE UTILIZAR DIVERSAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA (MAQUETAS, ESTUDIO DE CASOS, SIMULACIÓN, ETC).



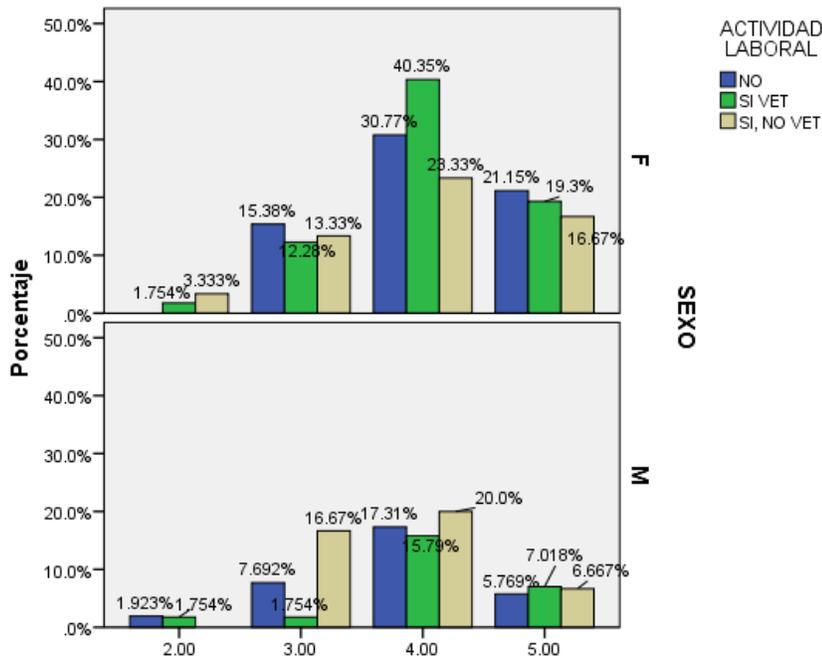
COMPETENCIA 5. QUE EL DOCENTE PUEDA REFLEXIONAR EN FORMA CRITICA Y REFLEXIVA SOBRE SU DESEMPEÑO.



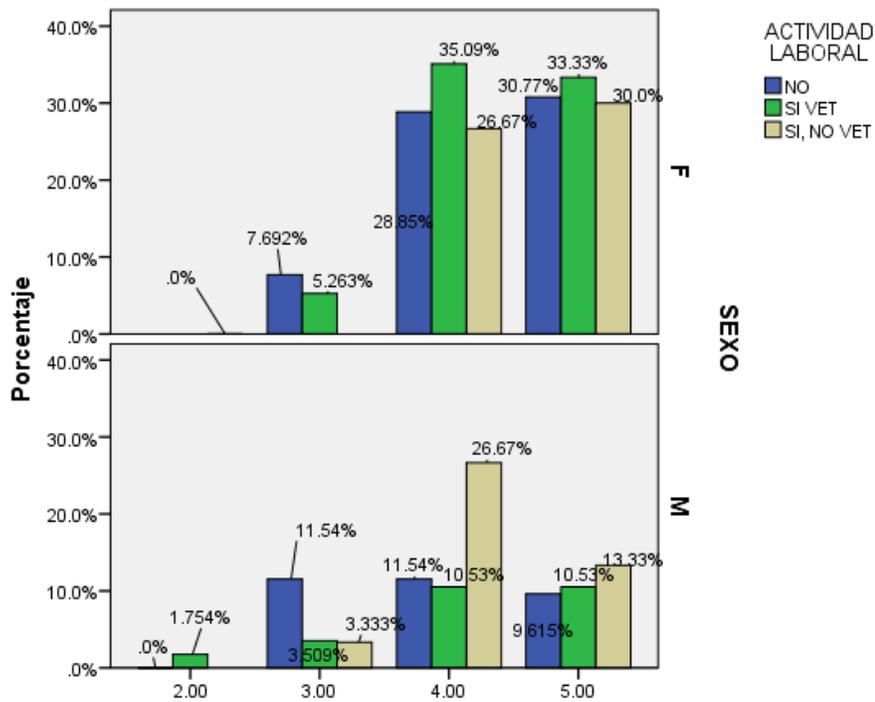
COMPETENCIA 6. QUE EL DOCENTE CONOZCA Y DISPONGA DE INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE LA ANESTESIOLOGIA



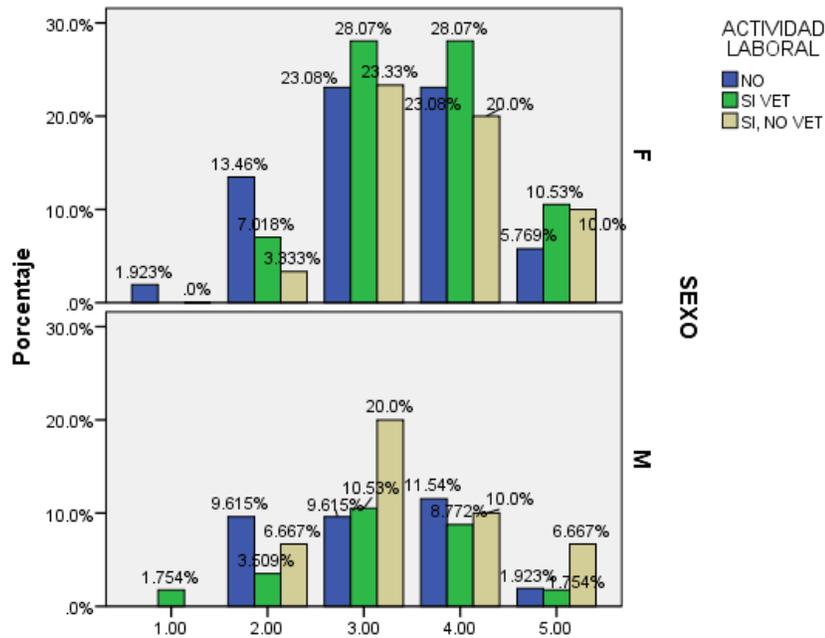
COMPETENCIA 7. QUE EL DOCENTE PARTICIPE DE GRUPOS DE INVESTIGACION EXPERIMENTAL O CLINICA



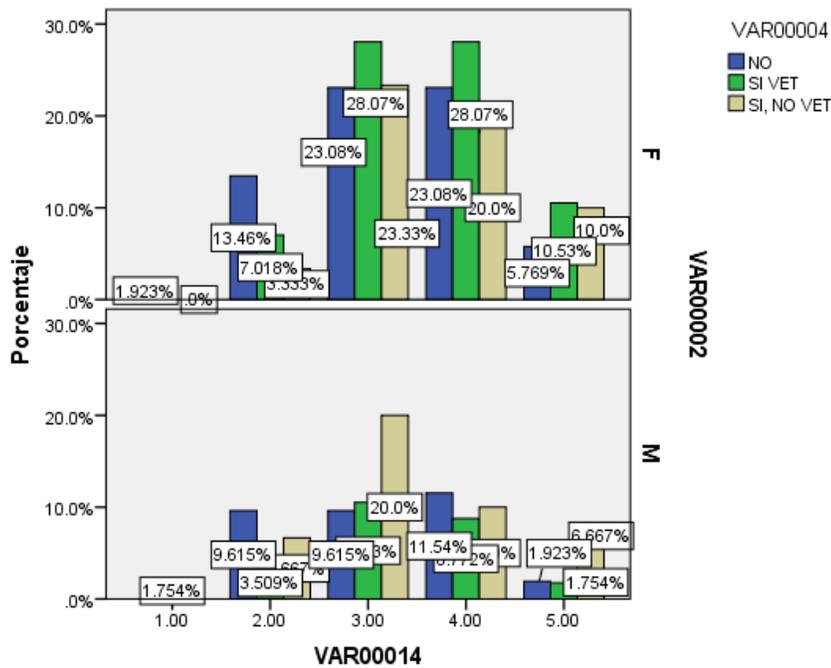
COMPETENCIA 8. QUE EL DOCENTE INCENTIVE, EN LOS ESTUDIANTES, EL INTERES POR LA INVESTIGACION Y LA BUSQUEDA DE LA INFORMACION.



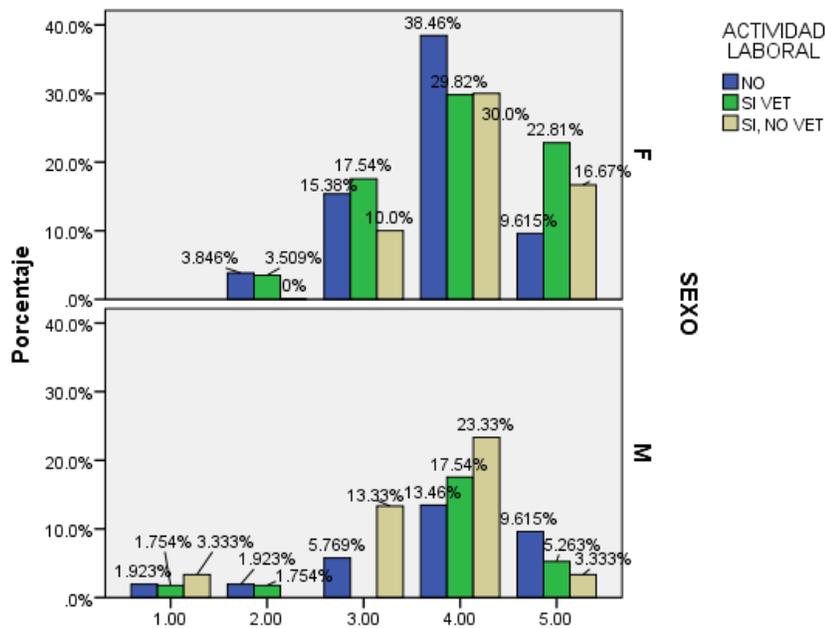
COMPETENCIA 9. QUE EL DOCENTE ESTABLEZCA UNA BUENA Y FLUIDA COMUNICACION ENTRE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES .



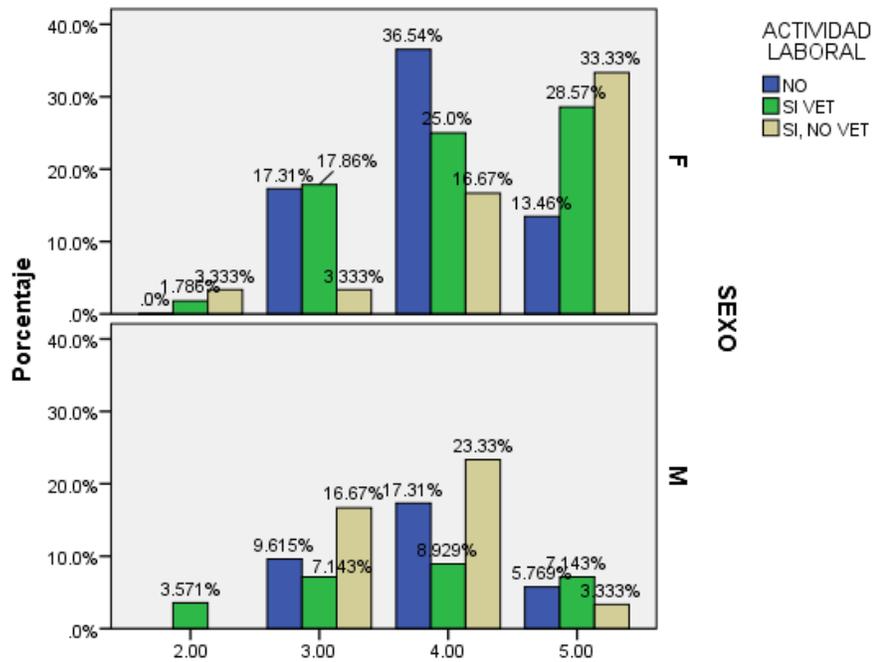
COMPETENCIA 10. QUE EL DOCENTE PROPONGA Y ORGANICE ESPACIOS DE ENCUENTRO EXTRACURRICULARES PARA SEGUIR DISCUTIENDO DE TEMAS RELACIONADOS CON LA ANESTESIA.



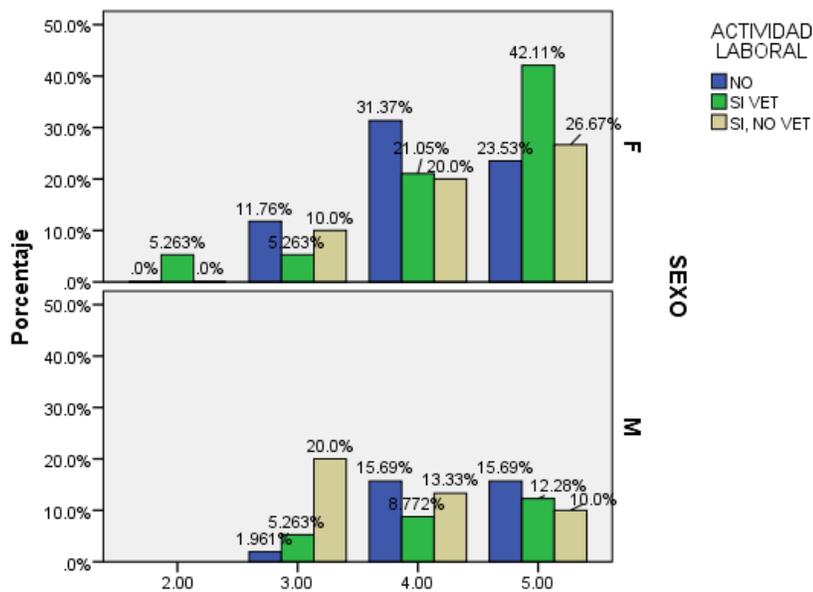
COMPETENCIA 11. QUE EL DOCENTE INTEGRE LOS CONOCIMIENTOS APRENDIDOS EN MATERIAS ANTERIORES CON LA ANESTESIOLOGIA.



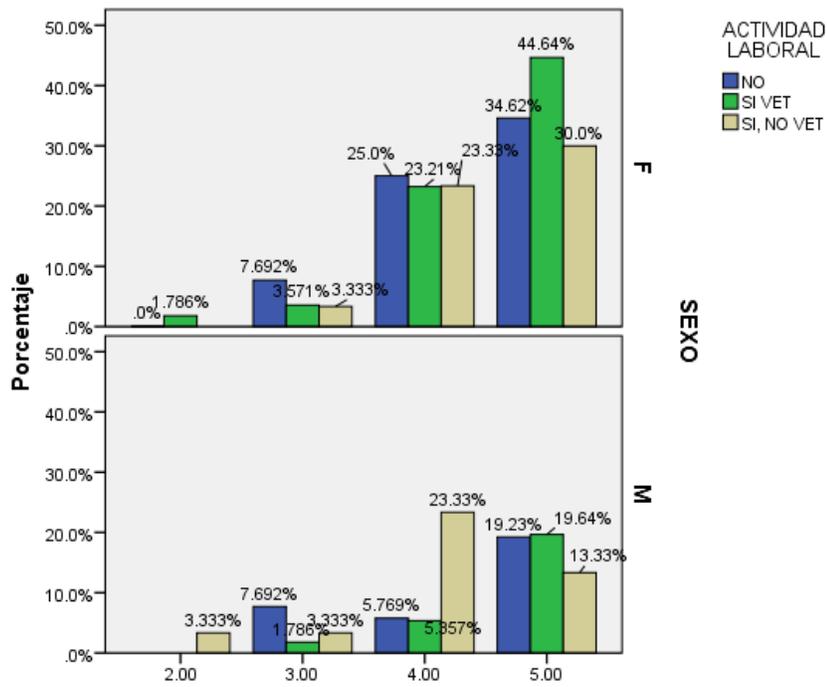
COMPETENCIA 12. QUE EL DOCENTE AYUDE A LOS ESTUDIANTES EN LA LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS Y DOCUMENTOS ANESTESICOS.



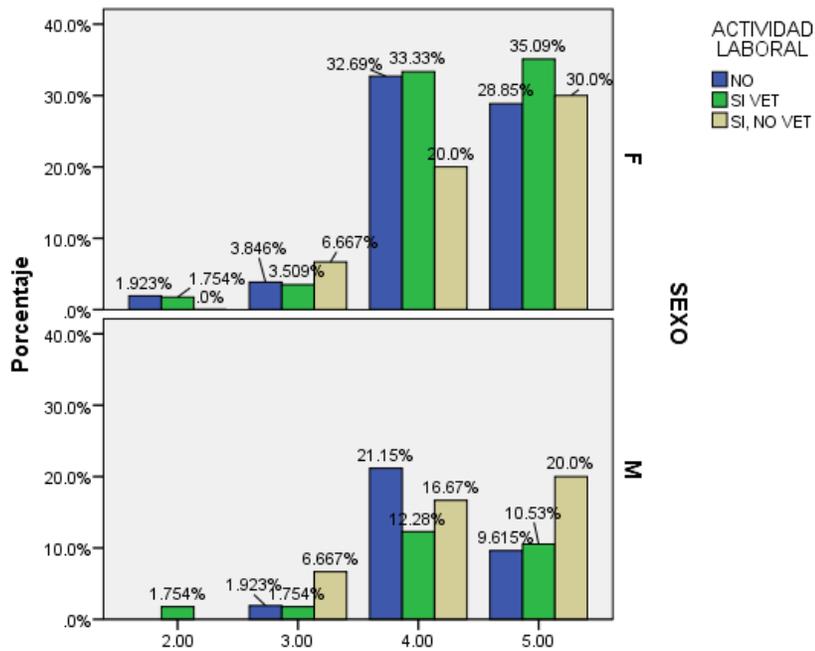
COMPETENCIA 13. QUE EL DOCENTE ESTIMULE EN LOS ESTUDIANTES LA REFLEXION ETICA SOBRE SU FORMACION, BIENESTAR ANIMAL Y FUTURO PROFESIONAL.



COMPETENCIA 14. QUE EL DOCENTE PARTICIPE EN ACTIVIDADES DE TRANSFERENCIA HACIA LA COMUNIDAD COMO EL HOSPITAL ESCUELA Y PROGRAMAS DE VOLUNTARIADO.



COMPETENCIA 15. QUE EL DOCENTE VALORE LA PROFESION VETERINARIA.



COMPETENCIA 16. QUE EL DOCENTE DE A CONOCER A LOS ESTUDIANTES LA POTENCIALIDAD DEL EJERCICIO DE LA PROFESION VETERINARIA Y EN ESPECIAL LA ANESTESIOLOGIA..

## Anexo V

**Tabla N°10: Se analiza la estadística descriptiva para cada una de las competencias evaluadas agrupadas según el sexo del estudiante.**

	SEXO	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
COMP 1	M	45	3.9556	.73718	.10989
	F	94	4.3085	.79008	.08149
COMP 2	M	45	4.3333	.63960	.09535
	F	94	4.5957	.64457	.06648
COMP 3	M	45	4.2444	.71209	.10615
	F	94	4.4149	.83485	.08611
COMP 4	M	45	4.2889	.75745	.11291
	F	94	4.3936	.77900	.08035
COMP 5	M	45	3.6889	.90006	.13417
	F	94	4.0319	.79585	.08209
COMP 6	M	45	3.6444	.85694	.12774
	F	94	3.9894	.80981	.08353
COMP 7	M	45	3.4000	.83666	.12472
	F	94	3.5319	.92402	.09531
COMP 8	M	45	3.8889	.77525	.11557
	F	94	4.0426	.76080	.07847
COMP 9	M	45	4.0889	.79264	.11816
	F	94	4.3936	.62593	.06456
COMP 10	M	45	3.2444	.95716	.14269
	F	94	3.4681	.91231	.09410
COMP 11	M	45	4.1333	.66058	.09847
	F	94	4.1277	.73666	.07598
COMP 12	M	45	3.7556	1.04785	.15620
	F	94	3.9362	.80065	.08258
COMP 13	M	45	3.7778	.79455	.11844
	F	94	4.0532	.90835	.09369
COMP 14	M	45	4.1778	.77720	.11586
	F	94	4.2340	.92079	.09497
COMP 15	M	45	4.3778	.80591	.12014
	F	94	4.4149	.82187	.08477
COMP 16	M	45	4.2444	.71209	.10615
	F	94	4.3617	.70101	.07230

Tabla N° 11. Prueba de muestras independientes (SEXO)

		Prueba de Levene de		prueba t para la igualdad de medias						
		calidad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferenci a de medias	Diferenci a de error estándar	95% IC	
		F	Sig.						Inferior	Superior
COMP 1	Se asumen varianzas iguales	1.876	.173	-2.517	137	.013*	-.35296	.14021	-.63022	-.07569
	No se asumen varianzas iguales			-2.580	92.467	.011*	-.35296	.13681	-.62465	-.08126
COMP 2	Se asumen varianzas iguales	.047	.829	-2.251	137	.026*	-.26241	.11656	-.49289	-.03193
	No se asumen varianzas iguales			-2.258	87.409	.026*	-.26241	.11624	-.49343	-.03140
COMP 3	Se asumen varianzas iguales	.429	.513	-1.179	137	.240	-.17045	.14456	-.45632	.11542
	No se asumen varianzas iguales			-1.247	100.391	.215	-.17045	.13669	-.44162	.10072
COMP 4	Se asumen varianzas iguales	.025	.875	-.748	137	.456	-.10473	.13997	-.38151	.17205
	No se asumen varianzas iguales			-.756	89.039	.452	-.10473	.13858	-.38009	.17063
COMP 5	Se asumen varianzas iguales	2.993	.086	-2.278	137	.024*	-.34303	.15059	-.64081	-.04524
	No se asumen varianzas iguales			-2.181	77.936	.032*	-.34303	.15729	-.65617	-.02988
COMP 6	Se asumen varianzas iguales	3.071	.082	-2.306	137	.023*	-.34492	.14960	-.64073	-.04910
	No se asumen varianzas iguales			-2.260	82.527	.026*	-.34492	.15263	-.64851	-.04132
COMP 7	Se asumen varianzas iguales	.752	.387	-.811	137	.419	-.13191	.16258	-.45341	.18958
	No se asumen varianzas iguales			-.840	95.053	.403	-.13191	.15697	-.44353	.17970
COMP 8	Se asumen varianzas iguales	.019	.892	-1.107	137	.270	-.15366	.13876	-.42805	.12072
	No se asumen varianzas iguales			-1.100	85.342	.274	-.15366	.13969	-.43139	.12406
COMP 9	Se asumen varianzas iguales	.383	.537	-2.458	137	.015*	-.30473	.12398	-.54988	-.05957
	No se asumen varianzas iguales			-2.263	71.190	.027*	-.30473	.13465	-.57319	-.03626
COMP 10	Se asumen varianzas iguales	.005	.944	-1.331	137	.185	-.22364	.16803	-.55591	.10863
	No se asumen varianzas iguales			-1.308	83.153	.194	-.22364	.17092	-.56358	.11630
COMP 11	Se asumen varianzas iguales	.448	.504	.044	137	.965	.00567	.12927	-.24995	.26129
	No se asumen varianzas iguales			.046	95.904	.964	.00567	.12438	-.24122	.25257
COMP 12	Se asumen varianzas iguales	2.563	.112	-1.123	137	.264	-.18061	.16090	-.49877	.13755
	No se asumen varianzas iguales			-1.022	69.466	.310	-.18061	.17669	-.53306	.17183
COMP 13	Se asumen varianzas iguales	.049	.825	-1.740	137	.084	-.27541	.15833	-.58850	.03767
	No se asumen varianzas iguales			-1.824	98.112	.071	-.27541	.15102	-.57510	.02427
COMP 14	Se asumen varianzas iguales	.390	.534	-.354	137	.724	-.05626	.15902	-.37072	.25819
	No se asumen varianzas iguales			-.376	101.349	.708	-.05626	.14981	-.35343	.24090
COMP 15	Se asumen varianzas iguales	.265	.608	-.251	137	.802	-.03712	.14806	-.32990	.25567
	No se asumen varianzas iguales			-.252	88.357	.801	-.03712	.14703	-.32930	.25507
COMP 16	Se asumen varianzas iguales	.150	.699	-.918	137	.360	-.11726	.12772	-.36982	.13531
	No se asumen varianzas iguales			-.913	85.583	.364	-.11726	.12844	-.37260	.13808

**Tabla N° 12: Se analiza la estadística descriptiva para cada una de las competencias evaluadas agrupadas según si Trabaja NO / SI**

	¿TRABAJA?	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
COMP 1	NO	52	4.1923	.81742	.11336
	SI	87	4.1954	.77518	.08311
COMP 2	NO	52	4.5577	.66902	.09278
	SI	87	4.4828	.64451	.06910
COMP 3	NO	52	4.4038	.82271	.11409
	SI	87	4.3333	.78750	.08443
COMP 4	NO	52	4.4231	.69582	.09649
	SI	87	4.3218	.81404	.08727
COMP 5	NO	52	3.8654	.74172	.10286
	SI	87	3.9540	.90101	.09660
COMP 6	NO	52	3.8654	.81719	.11332
	SI	87	3.8851	.85488	.09165
COMP 7	NO	52	3.4423	.95821	.13288
	SI	87	3.5172	.86080	.09229
COMP 8	NO	52	SI00	.76696	.10636
	SI	87	3.9885	.76999	.08255
COMP 9	NO	52	4.2115	.74981	.10398
	SI	87	4.3448	.66170	.07094
COMP 10	NO	52	3.2308	.96234	.13345
	SI	87	3.4943	.90056	.09655
COMP 11	NO	52	4.1538	.72449	.10047
	SI	87	4.1149	.70588	.07568
COMP 12	NO	52	3.8077	.88647	.12293
	SI	87	3.9195	.89206	.09564
COMP 13	NO	52	3.9231	.68158	.09452
	SI	87	3.9885	.98234	.10532
COMP 14	NO	52	4.1731	.90144	.12501
	SI	87	4.2414	.86220	.09244
COMP 15	NO	52	4.3846	.74502	.10332
	SI	87	4.4138	.85660	.09184
COMP 16	NO	52	4.2885	.66676	.09246
	SI	87	4.3448	.72861	.07812

**Tabla 13: Prueba de muestras independientes Trabaja NO (3) SI (4)**

		Prueba de Levene de		prueba t para la igualdad de medias						
		calidad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferenci a de medias	Diferencia de error estándar	95% IC de la diferencia	
		F	Sig.						Inferior	Superior
COMP 1	Se asumen varianzas iguales	.492	.484	-.022	137	.982	-.00309	.13868	-.27733	.27114
	No se asumen varianzas iguales			-.022	102.928	.982	-.00309	.14056	-.28186	.27567
COMP 2	Se asumen varianzas iguales	.007	.934	.654	137	.514	.07493	.11459	-.15166	.30153
	No se asumen varianzas iguales			.648	104.251	.519	.07493	.11568	-.15446	.30433
COMP 3	Se asumen varianzas iguales	.070	.792	.502	137	.616	.07051	.14037	-.20705	.34808
	No se asumen varianzas iguales			.497	103.709	.620	.07051	.14193	-.21095	.35198
COMP 4	Se asumen varianzas iguales	.261	.610	.748	137	.456	.10124	.13535	-.16640	.36888
	No se asumen varianzas iguales			.778	120.679	.438	.10124	.13011	-.15635	.35882
COMP 5	Se asumen varianzas iguales	.521	.472	-.598	137	.551	-.08864	.14816	-.38161	.20433
	No se asumen varianzas iguales			-.628	123.612	.531	-.08864	.14111	-.36794	.19066
COMP 6	Se asumen varianzas iguales	1.581	.211	-.133	137	.894	-.01967	.14742	-.31119	.27185
	No se asumen varianzas iguales			-.135	111.300	.893	-.01967	.14575	-.30847	.26913
COMP 7	Se asumen varianzas iguales	1.552	.215	-.476	137	.635	-.07493	.15746	-.38630	.23643
	No se asumen varianzas iguales			-.463	98.478	.644	-.07493	.16178	-.39597	.24610
COMP 8	Se asumen varianzas iguales	.024	.877	.085	137	.932	.01149	.13477	-.25501	.27800
	No se asumen varianzas iguales			.085	107.764	.932	.01149	.13464	-.25539	.27837
COMP 9	Se asumen varianzas iguales	1.108	.294	-1.093	137	.276	-.13329	.12196	-.37447	.10789
	No se asumen varianzas iguales			-1.059	97.059	.292	-.13329	.12588	-.38312	.11654
COMP 10	Se asumen varianzas iguales	.226	.635	-1.627	137	.106	-.26348	.16197	-.58377	.05680
	No se asumen varianzas iguales			-1.600	101.819	.113	-.26348	.16472	-.59020	.06324
COMP 11	Se asumen varianzas iguales	.907	.343	.311	137	.756	.03890	.12495	-.20819	.28599
	No se asumen varianzas iguales			.309	105.206	.758	.03890	.12578	-.21049	.28830
COMP 12	Se asumen varianzas iguales	.090	.765	-.717	137	.475	-.11185	.15600	-.42033	.19663
	No se asumen varianzas iguales			-.718	107.966	.474	-.11185	.15575	-.42058	.19688
COMP 13	Se asumen varianzas iguales	5.042	.026	-.423	137	.673	-.06543	.15468	-.37129	.24044
	No se asumen varianzas iguales			-.462	133.875	.645	-.06543	.14151	-.34532	.21446
COMP 14	Se asumen varianzas iguales	1.100	.296	-.444	137	.658	-.06830	.15373	-.37229	.23568
	No se asumen varianzas iguales			-.439	103.645	.661	-.06830	.15547	-.37662	.24002
COMP 15	Se asumen varianzas iguales	.001	.977	-.204	137	.839	-.02918	.14318	-.31231	.25395
	No se asumen varianzas iguales			-.211	119.275	.833	-.02918	.13823	-.30288	.24453
COMP 16	Se asumen varianzas iguales	1.122	.291	-.455	137	.650	-.05637	.12379	-.30115	.18842
	No se asumen varianzas iguales			-.466	115.031	.642	-.05637	.12104	-.29613	.18340

**Tabla N° 14- Se analiza la estadística descriptiva para cada una de las competencias evaluadas agrupadas según el Ambiente laboral NO VETERINARIAS O EN VETERINARIAS**

	AMBIENTE LABORAL	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
COMP 1	NO EN VETERINARIAS	30	4.0667	.69149	.12625
	EN VETERINARIAS	57	4.2632	.81342	.10774
COMP 2	NO EN VETERINARIAS	30	4.3667	.66868	.12208
	EN VETERINARIAS	57	4.5439	.62878	.08328
COMP 3	NO EN VETERINARIAS	30	4.4667	.62881	.11480
	EN VETERINARIAS	57	4.2632	.85620	.11341
COMP 4	NO EN VETERINARIAS	30	4.3667	.66868	.12208
	EN VETERINARIAS	57	4.2982	.88570	.11731
COMP 5	NO EN VETERINARIAS	30	SI00	.90972	.16609
	EN VETERINARIAS	57	3.9298	.90356	.11968
COMP 6	NO EN VETERINARIAS	30	3.6667	.95893	.17508
	EN VETERINARIAS	57	4.0000	.77919	.10321
COMP 7	NO EN VETERINARIAS	30	3.4000	.93218	.17019
	EN VETERINARIAS	57	3.5789	.82261	.10896
COMP 8	NO EN VETERINARIAS	30	3.8667	.81931	.14958
	EN VETERINARIAS	57	4.0526	.74213	.09830
COMP 9	NO EN VETERINARIAS	30	4.4000	.56324	.10283
	EN VETERINARIAS	57	4.3158	.71108	.09419
COMP 10	NO EN VETERINARIAS	30	3.5333	.89955	.16424
	EN VETERINARIAS	57	3.4737	.90840	.12032
COMP 11	NO EN VETERINARIAS	30	4.0333	.76489	.13965
	EN VETERINARIAS	57	4.1579	.67585	.08952
COMP 12	NO EN VETERINARIAS	30	3.8667	.86037	.15708
	EN VETERINARIAS	57	3.9474	.91459	.12114
COMP 13	NO EN VETERINARIAS	30	4.1000	.84486	.15425
	EN VETERINARIAS	57	3.9298	1.04982	.13905
COMP 14	NO EN VETERINARIAS	30	4.0667	.82768	.15111
	EN VETERINARIAS	57	4.3333	.87287	.11561
COMP 15	NO EN VETERINARIAS	30	4.3000	.74971	.13688
	EN VETERINARIAS	57	4.4737	.90840	.12032
COMP 16	NO EN VETERINARIAS	30	4.3667	.71840	.13116
	EN VETERINARIAS	57	4.3333	.74001	.09802

Tabla N° 15. Prueba de muestras independientes Ambiente laboral NO VET (5) VET(6)

		Prueba de Levene de		prueba t para la igualdad de medias						
		calidad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferenci a de error estándar	95% IC de la diferencia	
		F	Sig.						Inferior	Superior
COMP 1	Se asumen varianzas iguales	1.168	.283	-1.126	85	.264	-.19649	.17458	-.54360	.15062
	No se asumen varianzas iguales			-1.184	67.957	.241	-.19649	.16597	-.52769	.13470
COMP 2	Se asumen varianzas iguales	.237	.627	-1.222	85	.225	-.17719	.14496	-.46541	.11103
	No se asumen varianzas iguales			-1.199	55.993	.236	-.17719	.14779	-.47324	.11886
COMP 3	Se asumen varianzas iguales	1.046	.309	1.148	85	.254	.20351	.17730	-.14901	.55603
	No se asumen varianzas iguales			1.261	75.822	.211	.20351	.16137	-.11791	.52492
COMP 4	Se asumen varianzas iguales	.428	.515	.371	85	.712	.06842	.18454	-.29850	.43534
	No se asumen varianzas iguales			.404	74.422	.687	.06842	.16931	-.26891	.40575
COMP 5	Se asumen varianzas iguales	.059	.809	.344	85	.732	.07018	.20428	-.33599	.47634
	No se asumen varianzas iguales			.343	58.733	.733	.07018	.20472	-.33950	.47985
COMP 6	Se asumen varianzas iguales	3.952	.050	-1.749	85	.084	-.33333	.19056	-.71221	.04555
	No se asumen varianzas iguales			-1.640	49.558	.107	-.33333	.20323	-.74163	.07496
COMP 7	Se asumen varianzas iguales	.242	.624	-.921	85	.360	-.17895	.19433	-.56534	.20744
	No se asumen varianzas iguales			-.886	53.030	.380	-.17895	.20208	-.58427	.22637
COMP 8	Se asumen varianzas iguales	1.500	.224	-1.072	85	.287	-.18596	.17353	-.53099	.15906
	No se asumen varianzas iguales			-1.039	54.218	.303	-.18596	.17899	-.54479	.17286
COMP 9	Se asumen varianzas iguales	1.211	.274	.562	85	.576	.08421	.14985	-.21373	.38215
	No se asumen varianzas iguales			.604	71.871	.548	.08421	.13945	-.19378	.36220
COMP 10	Se asumen varianzas iguales	.003	.954	.292	85	.771	.05965	.20422	-.34639	.46569
	No se asumen varianzas iguales			.293	59.594	.771	.05965	.20359	-.34765	.46695
COMP 11	Se asumen varianzas iguales	.015	.904	-.781	85	.437	-.12456	.15958	-.44185	.19273
	No se asumen varianzas iguales			-.751	53.087	.456	-.12456	.16588	-.45726	.20813
COMP 12	Se asumen varianzas iguales	.100	.753	-.399	85	.691	-.08070	.20220	-.48274	.32133
	No se asumen varianzas iguales			-.407	62.335	.686	-.08070	.19837	-.47719	.31578
COMP 13	Se asumen varianzas iguales	.959	.330	.766	85	.446	.17018	.22211	-.27144	.61179
	No se asumen varianzas iguales			.819	71.003	.415	.17018	.20767	-.24392	.58427
COMP 14	Se asumen varianzas iguales	.150	.700	-1.378	85	.172	-.26667	.19347	-.65133	.11800
	No se asumen varianzas iguales			-1.402	61.903	.166	-.26667	.19027	-.64702	.11369
COMP 15	Se asumen varianzas iguales	.215	.644	-.898	85	.372	-.17368	.19343	-.55828	.21091
	No se asumen varianzas iguales			-.953	69.609	.344	-.17368	.18224	-.53719	.18982
COMP 16	Se asumen varianzas iguales	.084	.772	.202	85	.841	.03333	.16527	-.29527	.36193
	No se asumen varianzas iguales			.204	60.641	.839	.03333	.16374	-.29412	.36079

