



Facultad de Ciencias
VETERINARIAS
Universidad de Buenos Aires

**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN
CIENCIAS VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS**

Tesina Final

**“Nueva propuesta de evaluación de los
aprendizajes de los alumnos de Práctica
Hospitalaria 1 en Pequeños Animales de la
Carrera de Veterinaria en la Facultad de
Ciencias Veterinarias de la Universidad de
Buenos Aires.”**

**Autora: Veterinaria Rosa Elena Sanz
Tutora: Dra. Nélica Virginia Gómez**

Diciembre 2012

Agradecimientos:

Agradezco a todos los docentes que me han acompañado a lo largo de esta carrera, los mismos me han guiado por una dimensión del conocimiento desconocida por mí.

Agradezco a mis compañeros de la materia Evaluación (2007) con los que formé pareja pedagógica, el Médico Veterinario Daniel Chiapetto y la Licenciada en Enfermería Lucia Echevarría, junto a ellos comencé a explorar la problemática que en este trabajo desarrollo.

Por último agradezco a mi tutora la Dra. Nélide V. Gómez por su constante apoyo no sólo a lo largo de mi carrera de especialidad sino también desde mi ingreso como docente a la Cátedra de Clínica Médica de Pequeños Animales.

Sanz, Rosa Elena

Veterinaria

**NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS
ALUMNOS DE PRÁCTICAS HOSPITALARIAS EN PEQUEÑOS ANIMALES DE LA
CARRERA DE VETERINARIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.**

Índice

Capítulo 1.- Introducción

1.1 Formulación del problema y de la pregunta	3
1.2 Objetivos del Estudio	7
1.2.1 Objetivos generales	7
1.2.2 Objetivos específicos	7
1.3 Estructuración del estudio	7
1.4 Justificación de la investigación	8
1.5 Alcances y limitaciones	9

Capítulo 2.- Antecedentes de la investigación

2.1 La evaluación en la educación	11
2.2. Esquema clásico y esquema formativo	11
2.3. Caracterización de la evaluación	12
2.4. La evaluación formativa	15
2.5. La práctica reflexiva	16
2.6. Las rúbricas	17

Capítulo 3.- Desarrollo de la propuesta de intervención

3.1 Presentación del caso de estudio	19
3.1.1. La carrera de Ciencias Veterinarias	19
3.1.2. La evaluación en PH1	20
3.2 Presentación de la propuesta	25
3.2.1 Objetivos de la propuesta	25
3.2.2 Antecedentes de la propuesta	26
3.2.3 Nueva propuesta de evaluación	27
3.2.3.1. Diseño de una rúbrica para PH1	27
3.2.3.2. Aplicación de la rúbrica en la cursada de PH1	31

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nélide Gómez

2012

3.2.3.3. Evaluación de la aplicación de la rúbrica	32
3.3 Beneficios de la aplicación de la propuesta y posibles obstáculos	32

Capítulo 4.- Conclusiones

4. Conclusiones	34
-----------------	----

<u>Bibliografía.</u>	36
-----------------------------	----

Anexos

Anexo 1. Planes de Estudios de la carrera de Ciencias Veterinarias desde 1986 hasta la actualidad

Anexo 2. Programas de la materia Prácticas Hospitalarias en Pequeños Animales desde 1986 hasta la actualidad

Anexo 3. Programa de Clínica de Animales Pequeños.

Anexo 4. Encuestas a estudiantes de la Carrera Ciencias Veterinarias

Anexo 5. Encuestas a graduados de la Carrera Ciencias Veterinarias

Anexo 6. Entrevista a la Dra. Nélide Gómez, Profesora titular de la Cátedra Prácticas Hospitalarias en Pequeños Animales I

Anexo 7. Análisis cuantitativo de las encuestas a estudiantes y egresados

Capítulo 1 – Introducción

1.1. Formulación del problema y de la pregunta

El Plan de estudios de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires está dividido en tres instancias de formación. Un primer ciclo formado por las materias del Ciclo Básico Común, un segundo ciclo subdividido en dos periodos, el Modulo Básico Común y el Ciclo Superior Obligatorio, y por último una instancia de prácticas profesionales supervisadas. Si el primer ciclo prepara a los ingresantes para sus estudios universitarios, el segundo tiene como fin introducir al alumno al campo disciplinario y otorgarle rudimentos teóricos, en la instancia del Modulo Básico Común, para especificarlos en el Ciclo Superior Obligatorio en el terreno de la Salud Animal y de Medicina Preventiva; por último el ciclo de profesionalización busca acercar al alumno avanzado a la práctica veterinaria teniendo en cuenta sus intereses profesionales.

Debido a esta distinción de funciones, el Módulo Básico Común está conformado por materias fundamentalmente teóricas (cuarenta de las cuarenta y dos materias que la componen) y en mucha menor medida de carácter teórico-práctico, específicamente Práctica Hospitalaria en Pequeños Animales (PH1) y en Grandes animales, que son las primeras materias que tratan sobre el desempeño de la profesión médica.

PH1 exige que los alumnos tengan los conocimientos teóricos necesarios para la práctica médica razón por la cual tiene once correlativas, a saber: Principio de anestesiología, Cirugía I, Enfermedades parasitarias, Enfermedades infecciosas, Patología básica, Medicina I, Medicina II, Medicina III, Medicina IV y Medicina I. Con estos conocimientos teóricos los alumnos encaran la práctica de la profesión médica por primera vez con la atención de casos reales en el Hospital Escuela de la Facultad de Veterinarias. La materia adquiere así un carácter preponderantemente práctico pero sin prescindir de la teoría que es condición necesaria de la atención de los casos.

Este carácter teórico-práctico de PH1 puede observarse tanto en las actividades que desarrolla como en su forma de evaluar a los alumnos.

La materia tiene una carga horaria de noventa horas distribuidas en diez y seis clases semestrales, de las cuales catorce prácticas y dos son dedicadas a la evaluación de los alumnos. El Programa describe del siguiente modo las actividades y los objetivos de las clases prácticas:

“Esta materia es eminentemente práctica y se desarrolla en el Hospital Escuela de la Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires. Los estudiantes de Prácticas Hospitalarias en Pequeños Animales I rotan por los consultorios de la Clínica médica, Enfermería, Emergencias, Consultorio quirúrgico, Quirófano, de dicho Hospital en grupos reducidos. En los consultorios desarrollarán las actividades que requieran los casos clínicos que se presentan en el Hospital en cada una de las áreas mencionadas. Esto se hace en forma gradual, al comienzo orientados por el docente y luego cada vez se les requerirá una mayor independencia, orientándolos hacia la esquematización de los grandes síndromes clínicos, aplicando las vías diagnósticas más adecuadas a través de

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

los métodos complementarios disponibles. En esta práctica hospitalaria el acento estará puesto en el correcto empleo de las maniobras semiológicas, solicitud e interpretación de métodos complementarios. También aprenden a confeccionar la historia clínica. Toman contacto con el manejo pre, intra y posoperatorio del paciente. Además se propende a que los estudiantes desarrollen destrezas relativas a los manejos de las emergencias (colocación de sondas, catéteres, fluidoterapia, tratamiento de heridas, etc.” (Programa de PH1, Res. (CD) N° 879/07)

La evaluación de la materia consiste en dos exámenes en días distintos de los cuales el primero se denomina parcial y el último final. En el Programa se describe el parcial en los siguientes términos:

“Se evaluará al alumno con un caso clínico, tanto en el desenvolvimiento práctico como en los conocimientos teóricos referentes al diagnóstico presuntivo o particularidades que presente el caso. Se pondrá especial énfasis a la forma de revisar el animal (maniobras semiológicas), realización de la anamnesis, solicitud y/o interpretación de métodos complementarios, etc.” (Programa de PH1, Res. (CD) N° 879/07)

Al finalizar el examen parcial se califica al alumno cualitativamente mediante un “*aprobado*” o un “*insuficiente*”. Con su aprobación el alumno queda en condiciones de regularidad y puede rendir el final que sigue “los mismos lineamientos que para el caso anterior, profundizando en los aspectos teóricos, evaluando la integración de conocimientos adquiridos.” (Programa de PH1, Res. (CD) N° 879/07)

El examen parcial y el final no difieren en su técnica o en su aplicación, ni tampoco en su corrección porque se basan en la atención de un caso clínico presentado en el Hospital Escuela. Podría por tanto ser entendida la distinción en ambos como el mismo método de evaluación en dos momentos temporales distintos.

El análisis del método de evaluación de PH1 en relación con los objetivos y actividades de la materia permite caracterizarlo como válido, confiable, práctico y económico.

La atención de un caso clínico permite que el alumno ponga en juego las destrezas y los conocimientos adquiridos durante las actividades de cursada de la materia en combinación con los aprendizajes de las materias teóricas correlativas, por lo cual los objetivos de la evaluación están relacionados correctamente con los contenidos desarrollados y la evaluación utilizada puede ser entendida como **válida** en tanto evalúa claramente el logro de los objetivos propuestos.

El mismo método de evaluación es empleado por la materia desde su ingreso al Plan de estudios de la carrera de Ciencias Veterinarias en 1986. Por esta razón puede caracterizarse como **confiable** ya que siendo una modalidad llevada a cabo desde hace veintiséis años por los docentes de la cátedra presenta homogeneidad en su aplicación.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

La realización del examen parcial y del final no exigen tiempo de diseño en tanto consisten en la atención de casos reales que se presentan en el Hospital Escuela. Por otra parte, las consignas son claras para los alumnos ya que son las mismas que las de las clases prácticas, se dan en el mismo ámbito y con los mismos equipos. A la vez, la corrección se hace en el curso del examen porque se evalúan destrezas, actitudes y diferenciación cognitiva. Estos aspectos permiten caracterizar el método como **práctico**.

Por último, el método es también **económico** en recursos porque no requiere ningún tipo de preparación especial, modificaciones reiteradas de su dinámica o de su estructura.

Los propósitos de la evaluación se siguen de los objetivos de la materia por lo cual en su diseño ella resulta válida y en su aplicación económica, práctica y confiable. Incluso no puede pensarse en un método alternativo como instancia de evaluación de PH1 a no ser la atención de un caso clínico real dada la ubicación curricular de la materia y las exigencias teórico-prácticas que por ello recibe. En efecto, en PH1 es la primera vez en la carrera que el estudiante de Ciencias veterinarias aborda con los conocimientos teóricos que posee un caso clínico; la atención ocurre durante catorce clases con la guía y la asistencia del profesor a cargo de la comisión y sin ella en las dos clases de evaluación.

Los casos sobre los que se basan las clases prácticas o la evaluación se presentan en el Hospital Escuela sin preselección alguna más que su orden de llegada en la recepción. De este modo la evaluación en PH1 pone en juego necesariamente la inexperiencia del alumno frente a lo azaroso que puede traer consigo el caso clínico, de los cual se desprenden posibles problemas del método de evaluación que deberían ser analizados en vistas a su perfeccionamiento ya que debido a su idoneidad no puede ser sustituido como forma de evaluación.

Por un lado, los casos clínicos del Hospital Escuela tienen diversos grados de dificultad. Algunos son sencillos, como la atención de pacientes acercados por sus propietarios para consultas sobre el cuidado o la alimentación, lo que exige una anamnesis básica y menos operaciones mentales de relación e interpretación de signos clínicos por parte del alumno evaluado; otros casos tienen una complejidad mayor e incluso podrían generar dudas operativas en el especialista, como por ejemplo la Poliuria/Polidipsia que engloba síndromes con gran cantidad de diagnósticos compatibles. Por esta razón, la presentación azarosa de los casos clínicos lleva a que si bien las maniobras semiológicas se evalúan en todos los alumnos inevitablemente ellos puedan no ser siempre evaluados en iguales condiciones.

Lo fortuito de los casos clínicos no se restringe al cuadro que presenta sino también al propietario del animal. Algunos propietarios no tienen clara la historia del animal por no ser ellos los que se ocupan de su cuidado, o traen tal carga de angustia personal que relatan con énfasis su dolor por la enfermedad de la mascota pero no aportan datos relevantes para el diagnóstico. El desempeño del alumno en lo referido a la anamnesis está íntimamente relacionado con las características que presenta el propietario, quedando así ligada la evaluación de la anamnesis también a lo azaroso del caso con que se evalúa al alumno.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

El azar de los casos clínicos también influye en la aplicación de los criterios de corrección del docente que evalúa. Algunos pueden tener más conocimientos en unos temas que en otros, a su vez, en algunas ocasiones resulta imposible diferenciar entre lo que corresponde al clínico y al especialista. De este modo la presentación azarosa de casos resulta también condicionante de los criterios que puede aplicar el docente en el momento de la corrección.

Si bien el método de evaluación en PH1 es práctico y los criterios de evaluación son claros, los imprevistos que pueden presentar los casos clínicos vuelve problemática la generalidad necesaria en que se diseña la evaluación, tanto en lo que hace al desempeño del alumno evaluado como del docente que realiza la evaluación. Por ejemplo, los criterios generales pueden desembocar en discrepancias en el momento de su aplicación a un caso clínico particular; por otro lado, su aplicación irrestricta pueda llevar a ignorar las particularidades de un caso y su examen.

Por último, en la atención de los casos clínicos de la evaluación el alumno pone en juego habilidades interpretativas y cognitivas atinentes a la práctica médica en su instancia final, es decir, como producto del desarrollo de la cursada pero cuya evolución no se ven reflejadas en la atención de un solo caso al finalizar la cursada. Sin embargo esa evolución suele resultar fundamental para el propio docente durante la cursada como parámetro a partir del cual pensar y llevar adelante las clases y focalizar en casos con dificultades o habilidades particulares de alumnos. Por esta razón, la evaluación no es realmente formativa porque no tiene en cuenta el proceso de formación del alumno sino que toma ese proceso en su instancia final sin valorar su desarrollo.

Los problemas identificados en el actual método de evaluación de PH1 manifiestan que él depende en gran medida de lo fortuito de los casos que se presenta en el Hospital Escuela, del propietario del animal e incluso de los parámetros teóricos a partir de los cuales evalúa el docente. Esto implica que los alumnos puedan no ser evaluados en iguales condiciones y que no se tome en consideración el proceso de aprendizaje particular de cada uno de ellos durante la cursada de la materia.

La evaluación de los aprendizajes del alumno mediante un solo caso clínico en el examen parcial o final carece de representatividad al evaluar con un solo caso que no permite explorar todos los contenidos y las competencias desarrollados durante la cursada de la materia. A su vez, al no ser representativo de dicho proceso no pueden los alumnos ser evaluados siempre en iguales condiciones. Ambos problemas se identifican: no se valora el proceso particular de alumnos porque la evaluación no es representativa al utilizar un caso puntal y azaroso, y al poseer esas características un caso clínico puntal no puede dar cuenta del proceso de aprendizaje de un alumno. Por esta razón, la forma de resolver los problemas señalados en el actual método de evaluación de la materia PH1 consiste en solucionar la falta de representatividad de los procesos de aprendizajes individuales de los alumnos al momento de la evaluación parcial y final, es decir, transformarla en una evaluación formativa.

La siguiente pregunta guiara el presente trabajo: *¿Cómo lograr un método de evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos de PH 1, de la Facultad de*

Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, que sea representativo del trayecto recorrido?

En tanto al método actual de evaluación de la materia es válido y los problemas que posee se deben a la falta de representatividad del proceso de aprendizaje del alumno, su perfeccionamiento requiere que él de cuenta en forma representativa del trayecto del alumno por la cursada la materia.

Esta pregunta implica a su vez otras, tanto para su formulación acabada como para oficiar de conductos a su respuesta. Su formulación clara implica las siguientes preguntas:

- ☉ ¿Qué instrumentos se utilizan para dar cuenta de la evolución de los aprendizajes de los alumnos?; es decir, el análisis y la especificación del método actual de evaluación en PH1.
- ☉ ¿Qué criterios de evaluación se utilizan?; es decir, el examen de los criterios de evaluación empleados en PH1 y de la corrección o incorrección de relación con los instrumentos utilizados.
- ☉ ¿Qué escala de corrección se utiliza?; es decir, evaluar los criterios que se aplican en el momento de decidir sobre si un alumno ha aprobado o desaprobado el examen parcial y final de la materia.

Teniendo como base las respuestas a las anteriores preguntas y la formulación cabal de la principal, la solución al problema planteado implica la siguiente pregunta:

- ☉ ¿Qué se debe modificar o agregar para que la evaluación sea formativa?; es decir, respetando los criterios de evaluación y las escalas de corrección de la materia, e incluso el instrumento por el cual son evaluados los alumnos, que según se dijo más arriba, es válido, deberá formularse una nueva propuesta de evaluación de PH1 que la transforme en formativa y con ello perfeccione la actual.

1.2. Objetivos de estudio

El objetivo general que persigue este trabajo es el perfeccionamiento de la evaluación en la materia PH1 de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Facultad de Ciencia Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires al reflejar y ser representativa de la capacidad interpretativa y cognitiva lograda por el alumno durante el desarrollo de la cursada para la práctica profesional en la clínica de pequeños animales.

Este objetivo supone a su vez los siguientes objetivos específicos:

- ☉ Modificar el instrumento de evaluación de la materia PH1, de la carrera Ciencias Veterinarias de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires para transformarla en una evaluación formativa.
- ☉ Definir los criterios de evaluación permitiendo, al seguir el proceso enseñanza y aprendizaje, realizar los ajustes necesarios en cada alumno para que logre un correcto ejercicio de la práctica profesional.

1.3. Estructuración del estudio

El presente trabajo consistirá en un estudio de caso sobre el método actual de evaluación de la materia PH1 de la carrera Ciencias Veterinarias de la Facultad de Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, teniendo por fin generar una

propuesta que permita su perfeccionamiento mediante su transformación en una evaluación formativa.

A fin de examinar conceptualmente el método actual de evaluación en PH1, se explorarán los aportes teóricos en torno a las prácticas de evaluación (2.2) lo cual permitirá también visualizar posibles alternativas a la falta de representatividad del proceso de enseñanza aprendizaje para determinar con mayor precisión cómo podría ella transformarse en representativa de dicho proceso (2.4.).

La evaluación que asuma el proceso de enseñanza-aprendizaje como parte suya debe asumirse como un complejo compuesto por diversos agentes entre los que destaca junto al alumno, el docente que evalúa. Por ello, una evaluación con pretensiones de representar dicho proceso debe tener en cuenta las acciones y roles de cada uno de ellos volviéndolas explícitas y operativas. Se utilizará el concepto de práctica reflexiva examinado fundamentalmente la figura del alumno en relación con ella y más tangencialmente la del docente (2.5) A la vez debe darse una técnica de evaluación que haga posible que estos propósitos se concreten en el momento de la evaluación (2.6.)

Teniendo en cuenta estos antecedentes teóricos se describirá y analizará con mayor profundidad el actual método de evaluación de PH1 (3.1) en relación a la inserción curricular de la materia en el Plan de Estudios de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Con ese fin se realizará un análisis de los Planes de Estudio desde 1986 hasta la actualidad, el cual se complementará con un entrevista a la Dra. Nélica Gómez, Profesora titular de la Cátedra que tiene a su cargo la materia PH1. A la vez, se investigará la opinión general de los alumnos sobre la materia mediante encuestas buscando especificar su visión sobre la evaluación en la materia y su rol en ella.

Luego de identificar con mayor precisión los problemas que presenta el actual método de evaluación de PH1 se intentará formular una nueva propuesta de evaluación (3.2) que dé lugar a la representatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, se generara el instrumento que permita que la evaluación se transforme en formativa señalando los objetivos de su implementación, las actividades por las cuales se llevaría a cabo, su seguimiento y finalmente en qué consistiría la evaluación de sus logros y sus falencias.

Por otro lado, analizaremos la viabilidad de la propuesta (3.3) mediante los beneficios que podría acarrear y también los obstáculos de diverso tipo con que su aplicación es factible que se encuentre.

1.4. Justificación de la investigación

Debido a la ubicación curricular de PH1 como una de las últimas materias del Módulo Básico Común las comisiones suelen presentar grupos heterogéneos de alumnos. Algunos toman la materia como inicio de su práctica futura porque planean dedicarse a pequeños animales, otros toman la materia como un trámite obligatorio porque piensan dedicarse a otras ramas de la práctica veterinaria, e incluso se presentan alumnos que habiendo llegado al último año de su carrera aún no saben cual será su futuro profesional. En la diversidad de sus intereses todos presentan una

misma necesidad: comenzar a darle significado a los aprendizajes realizados en todo el trayecto de la carrera aplicándolos a casos concretos, pacientes.

La mayoría de los alumnos suelen comenzar la materia con conocimientos teóricos y pocas ideas de cómo aplicarlos, otros ya han realizado prácticas con animales de compañía y como su aprendizaje ha sido empírico debe enseñárseles a utilizar el razonamiento científico para arribar a los diagnósticos, enseñarles que la práctica profesional esta llena de zonas grises de las que sólo se puede salir con dicho razonamiento.

En la práctica profesional se ponen en juego una serie de habilidades que deben ser aprendidas y ejercitadas. A lo largo de la cursada el alumno progresa en el manejo de estas habilidades y debe ser ese progreso al que apunte la evaluación como una forma en que el alumno gane confianza y comprensión de las técnicas a emplear, que el docente compruebe que la técnica de enseñanza es correcta, y que de no serlo se modifique el enfoque para que cada alumno logre realizar el aprendizaje correspondiente.

El lograr realizar una evaluación del proceso permitiendo los ajustes necesarios para cada alumno, es una evaluación formativa la que complementaría la evaluación formal, sumativa, dándonos la seguridad de que el profesional que apruebe la materia esta preparado para entregar a la sociedad lo que esta espera de un veterinario.

En los últimos años los animales de compañía desempeñan papeles determinantes en muchas terapias tanto para niños como para adultos con problemas de comportamiento, depresión, etc.; y ya no sólo se usan como lazarillos o guardianes, papeles por demás importantes a lo largo de la historia. Hoy los pequeños animales también acompañan a personas sin problemas de salud pero con poca posibilidad de comprometerse con otros humanos, las mascotas desempeñan en muchos casos el papel de hijos, hermanos, nietos. El veterinario debe estar preparado para comprender estas relaciones humano-animal, aun siendo formas de relacionarse con las que no siempre está de acuerdo, también debe instruir a los propietarios para evitar o minimizar los riesgos que implica esta humanización de las mascotas, todo dentro del marco de su ejercicio profesional. El veterinario debe también velar por el bienestar del animal evitando todo tipo de abuso o maltrato. Todo esto es parte de los que la sociedad exige de un Veterinario.

De lo expuesto surge que si se implementa una evaluación formativa se complemente e incorpore al proceso de formación profesional del veterinario los beneficiados no serían sólo los alumnos y docentes sino también toda la sociedad porque nos aseguraríamos que el egresado de la carrera Ciencias veterinarias tenga un perfil correcto para la práctica veterinaria en pequeños animales, pues aunque no piense dedicarse a ella el título lo habilita y no son pocos los egresados que por realidades económicas o por cambio en el panorama político abandonan la idea de dedicarse al trabajo con Grandes Animales o en el ámbito de Salud Pública para ejercer la medicina en Pequeños Animales.

1.5. Alcances y limitaciones

El perfil del veterinario que se dedica a Pequeños Animales tiene un alcance muy importante en la sociedad, razón por la cual su formación práctica tiene una gran

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

relevancia y cualquier propuesta que busque su perfeccionamiento tiene amplio alcance en todo lo relacionado con la atención de animales.

Explicitado el amplio alcance de la presente investigación, ella se restringe en el presente trabajo a lo que hace a la formación en la materia PH1, específicamente, a lo que involucra la evaluación de los alumnos, no se procede a evaluar la práctica de los docentes ni el funcionamiento del Hospital Escuela de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Si bien el docente es una parte integrante del proceso aprendizaje-evaluación por lo que es partícipe del estudio, así como el Hospital Escuela será el ámbito en que se desarrolle el mismo y participa con su personal y sus normas pero no serán analizados los mismos en el presente trabajo.

Capítulo 2. Antecedentes de la investigación

2.1. La evaluación en la educación

La evaluación es una instancia que tiene diversos sentidos construidos socialmente que exceden al campo de la educación en su aplicación, por ejemplo: verificar, juzgar, cifrar, medir, comparar, interpretar, valorar, constatar, conocer, expresar, etc (Bertoni, 1998) En relación exclusivamente a la educación el sentido común atribuye a la evaluación las siguientes ideas: (1) es una instancia necesaria en todo aprendizaje, (2) sus resultados permiten comprobar cuanto sabe o no el evaluado, y (3) de ese modo se aprueba o desaprueba un curso, carrera, etc.

Junto a estos sentidos pueden destacarse los otorgados por los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En forma mayoritaria los **alumnos** otorgan a la evaluación y su resultado final, la calificación, un sentido central y prioritario en su formación al permitirles aprobar el curso o la materia que desean acreditar. Por otra parte, los **docentes** conciben la evaluación como una instancia final y definitiva de su práctica que permite concluir un proceso de enseñanza a través de una calificación para cada uno de los alumnos.

Según estos sentidos podría identificarse a la evaluación como un momento especialmente relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra de un modo particular los agentes del proceso, profesores y alumnos. Resulta interesante destacar la implicancia de los primeros, los profesores, en la evaluación; ¿sus lugares son sólo los de los evaluadores? ¿Evalúan también el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ello, también su propia práctica? A su vez, ¿los alumnos sólo pueden ser pasivos al ser evaluados por los profesores?

Responder a estas preguntas supone en principio la caracterización de la evaluación misma en los siguientes términos: *qué* es ella y *cuáles* son sus características distintivas.

2.2. Esquema clásico y esquema formativo

El primer autor en tematizar la evaluación en el campo de la pedagogía fue Ralph W. Tyler quien la definía en los siguientes términos:

“Evaluar es el proceso que tiene por finalidad valorar en qué medida se han conseguido los objetivos que se habían previsto que es equivalente a entender a la evaluación como la acción de valorar el cambio ocurrido como efecto de la formación” (Cabrera, 2000)

De este modo Tyler concibe a la evaluación como un proceso que tiene como único fin el colocar un valor a las modificaciones producidas por la formación que a su vez opera con objetivos fijos, establecidos a su comienzo. La evaluación definida de este modo nada dice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino que destaca exclusivamente el papel de la evaluación y su articulación con aquélla; poco importa cómo o quién lleve adelante el proceso de enseñanza en tanto su articulación con la evaluación está definida puntualmente y responde a una finalidad predeterminada que

emplea categorías establecidas. La evaluación bien podría ignorar la naturaleza de la formación mientras establece sus parámetros valorativos.

Cabrera define como **esquema clásico** esta concepción de la evaluación y señala en él tres dificultades (Cabrera, 2000): (1) la función de la evaluación es relegada a la fase final de la enseñanza lo cual el proceso mismo de formación no es evaluado y bien podría él ser errado. (2) Ella se centra exclusivamente en los objetivos previamente establecidos con lo cual ignora efectos no pretendidos de la formación. (3) Los buenos o los malos resultados tienen como único criterio de diferenciación la evaluación de los objetivos de la actividad formativa con lo cual los propios objetivos quedan fuera de la evaluación sin poder considerarse si son buenos o malos.

Las dificultades que presenta el esquema clásico de la evaluación llevó a ensayar nuevas definiciones que permitieran especificar su relación con la formación en otros términos. De los diversos principios a partir de los cuales fueron pensadas esas nuevas concepciones pueden destacarse las dos siguientes. La formación comienza a ser concebida como un proceso de enseñanza y aprendizaje; de este modo, la evaluación resulta una parte fundamental de ese proceso y no una instancia con relativa independencia que sólo valora los logros de aquélla. A su vez, la evaluación no puede centrarse exclusivamente en los logros de objetivos prefijados; porque si la evaluación es un proceso al igual que la formación, deben ser pensados como asociados de un modo más profundo que una articulación puntual, por lo cual “la evaluación se plantea como un proceso asociado a la formación, desde la planificación de las actividades formativas hasta la comprobación de sus resultados, con el fin de conocer cuáles son los elementos que funcionan y cuáles no, a la vez que asegura la calidad de todo el sistema y proceso de la formación” (Cabrera, 2000).

Ambos criterios llevan a Cabrera a definir la evaluación en los siguientes términos:

“es un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de razones de los éxitos y los fracasos de la formación” (Cabrera, 2000)

En estos términos la evaluación continúa siendo un proceso pero con una mayor articulación con la formación; ambos, en realidad, componen un único proceso perteneciente al esquema de la enseñanza-aprendizaje concebida como una totalidad.

La preponderancia teórica que ha adquirido el esquema formativo para la reflexión sobre la evaluación no implica la desaparición del esquema clásico. Su permanencia puede verse en las prácticas evaluativas vigentes en la enseñanza ya sea de modo explícito, es decir, aplicadas de modo manifiesto en el proceso de enseñanza por parte del docente o la institución, o de modo implícito.

2.3. Caracterización de la evaluación

El esquema formativo permite caracterizar la evaluación como instancia educativa y a partir de esto distinguir diversos tipos de evaluación según los aspectos que de ella se destaquen, incluso si es realizada según el esquema clásico.

Si se toma en cuenta la temporalidad de la evaluación puede clasificarse en *inicial, procesual o final* según el momento del aprendizaje en que ella sea aplicada. La **evaluación inicial** se aplica al comienzo del proceso evaluador buscando identificar “la situación de partida de los sujetos que van a seguir su formación y, por tanto, otros procesos de evaluación adecuada a los diversos momentos por los que pasen” (Casanova, 1997: 29); la finalidad principal de la evaluación inicial consiste en la realización del diagnóstico de la situación con que comienzan las personas en una determinada instancia de formación.

La **evaluación procesual** “consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismo y toma de decisiones mientras tiene lugar el propio proceso” (*Op. Cit.*: 82-83) Ella se aplica al desarrollo mismo del proceso de aprendizaje y mientras la evaluación inicial permite emitir un diagnóstico de las personas al inicio de la formación, la procesual posibilita tener en cuenta valores durante el desarrollo mismo del proceso a fin de poder realizar modificaciones al identificar fallas, errores o incluso aspectos positivos para su mayor desarrollo durante la formación.

Por último, la **evaluación final** se realiza al terminar un proceso aunque puede también ser parcial, siempre y cuando suponga “un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes” (*Op. Cit.*: 84) Debido a esto la evaluación final puede o bien tener una **función formativa** o bien **sumativa**. En el primer casos, aplicado por ejemplo al fin de una unidad didáctica, permite visualizar lo conseguido hasta el momento y realizar modificaciones tendientes a mejorar la continuidad del proceso de formación; en su función sumativa, en el momento de decisión sobre la obtención o no de un título por ejemplo, la evaluación final se aplica en la finalización de un proceso siendo imprescindible para “la decisión última sobre el grado alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia” (*Op. Cit.*: 85)

La importancia que caracteriza a la evaluación sumativa en la Universidad lleva a Biggs a distinguir dos modelos de este tipo. En primer lugar, el **modelo de medida de la evaluación**, que busca “acceder a las características estables de los individuos con el fin de compararlos entre sí o con normas de la población general” (Biggs, 2006: 180) El cumplimiento del modelo requiere de cinco características:

- 1- Las actuaciones deben reducirse a números en una escala, con el fin de que puedan hacerse las comparaciones.
- 2- La característica a medir debe permanecer estable en el tiempo.
- 3- Cuando el resultado de la evaluación se busque con objetivos de selección, debe la evaluación ser un predictor válido de la actuación que haya que prever.
- 4- La prueba debe distinguir a los evaluados entre quienes tuvieron un alto rendimiento y quienes tuvieron un bajo rendimiento.
- 5- Las condiciones de aplicación de la prueba deben ser similares para todos los evaluados.

En segundo lugar, Biggs distingue el **modelo de evaluación de niveles** basado en criterios y que busca evaluar “los cambios en el rendimiento a consecuencia del aprendizaje, con el fin de comprobar si se ha aprendido algo y hasta qué punto se ha

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

aprendido bien” (*Op. Cit.*: 180) Este modelo de evaluación requiere que los criterios sean fijados antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto ella busca evaluar la actuación determinada de las personas dentro de marcos particulares, como por ejemplo una materia en una carrera universitaria.

Los resultados de la evaluación final pueden analizarse mediante tres referentes distintos. Puede hablarse de una **evaluación nomotética criterial** cuando son analizados en relación a los objetivos y los criterios de evaluación establecidos por la unidad formativa para determinar la situación de “cada alumno en relación con los aprendizajes que institucionalmente se encuentran establecidos para ser conseguidos por todo estudiante al que haya que dar un título que avale su superación” (*Op. Cit.*: 85) Cuando los resultados de la evaluación final son analizados en relación a los de la evaluación inicial y a las proyecciones diagnósticas que ella arroja se hablara de una **evaluación idiográfica** que determina lo satisfactorio o insatisfactorio del rendimiento del evaluado. Por último, cuando los resultados de la evaluación final son analizados en relación con los obtenidos por el resto del grupo de formación, o en comparación con otros grupos, se habla de **evaluación nomotética normativa**.

Siguiendo a Zabalza puede decirse que toda evaluación consta de siete fases o momentos, a saber, el propósito, la técnica, las cuestiones, la aplicación, la corrección y la calificación.

El propósito: esta fase hace referencia a aquello que se busca saber o lograr por medio de la evaluación; es decir, ¿para qué evaluó?

La técnica: la determinación del propósito de la evaluación lleva a la utilización de una técnica particular de evaluación y descarta otras posibles; es decir, ¿cómo evaluó?

Las cuestiones: están formadas por los contenidos concretos de la evaluación; los criterios de las cuestiones son la representatividad de lo que se quiere evaluar, su significación en el contexto de lo evaluado, la diferenciación cognitiva y el de claridad.; es decir, ¿qué evaluó?

La aplicación: es la fase de utilización concreta de la evaluación para el relevo de datos; es decir, ¿cómo implemento la técnica?

Pueden identificarse tres supuestos (Biggs, 2006) en las formas de aplicación de la evaluación. Un supuesto es que la enseñanza es la trasmisión de puntos principales lo cual lleva a concebir la evaluación como la calificación de los alumnos de acuerdo con su capacidad de exponer esos puntos; este supuesto lleva implícito una forma cualitativa de ver el conocimiento, la cual es propia del modelo de medida de la evaluación que describimos más arriba.

Por otra parte, el supuesto de que la enseñanza busca ayudar al alumno a elaborar formas “más eficaces de ver un sector del mundo” (*Op. Cit.*: 187); esto lleva a una forma cualitativa de concebir la evaluación que en su aplicación debe dar cuenta del estado presente de complejidad y su grado de concordancia con los objetivos prefijados de la enseñanza, de modo tal que la evaluación de cada uno de los alumnos es independiente del resto de sus compañeros; por otra parte, la evaluación resulta de este modo holística, en tanto evalúa al estudiante como un todo y no a partir de la suma de partes.

2012

Biggs menciona la *evaluación auténtica* o de la actuación como otra concepción de la evaluación con implicancias en su aplicación y la caracteriza del modo siguiente:

“el contexto de los test debe reflejar verdaderamente las metas del aprendizaje (...) Enseñamos a los estudiantes con el fin de que piensen, decidan y actúen en el mundo real de un modo más informado y eficaz: de manera ejecutiva, en otras palabras. La tarea de evaluación debe requerir en algún momento una demostración activa del conocimiento en cuestión, en contraste con hablar o escribir sobre él” (*Op. Cit.*: 189)

La evaluación auténtica está orientada fundamentalmente a evaluar prácticas; de este modo es contextualizada por medio de un estudio de caso para la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos.

La corrección: la fase de la evaluación que continúa a la de la aplicación es la corrección de las respuestas de los evaluados que consiste en la recopilación de la información que “nos describa lo más literal y objetivamente posible el ejercicio o respuesta que deseamos evaluar” (Zabalza, 2004: 250); la corrección puede ser globalizadora “cuando se recoge una impresión global del resultado” (*Op. Cit.*: 252) o puede ser pormenorizada cuando se constatan en las respuestas del evaluado determinadas características preestablecidas como criterios de evaluación y, por consiguiente, de corrección. Por tanto, la fase de la corrección significa: ¿cómo interpreto las respuestas?

La calificación: consiste en la valoración de los datos brindados la corrección, por lo cual la calificación es un proceso de valoración y a la vez el resultado de ese proceso: la nota obtenida por el evaluado; es decir, ¿cómo expreso el resultado de lo evaluado? La calificación es así “la *expresión simbólica* (gráficas, números, letras, etc.), *estimativa* (juicio de valor expresado explícitamente) o *descriptiva* (informe sobre la situación) del resultado de la evaluación” (*Op. Cit.*: 254)

Dada la particular importancia que ha cobrado en la actualidad la fase de calificación para los evaluados y los evaluadores como un sentido preponderante de la evaluación, Zabalza formula cinco criterios a los cuales debería responder esta última fase: (1) la claridad de los símbolos utilizados, (2) la sencillez que permita su comprensión por diversos usuarios, (3) la homogeneidad de su uso entre los diversos profesores de una misma institución, (4) la facilidad en su uso por los diversos profesores y (5) la convergencia de indicios relevantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. La evaluación formativa

Las fases de la evaluación deben articularse con el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando ella forma parte del entramado de dicho proceso y no es sólo una instancia añadida a ella. Álvarez Méndez caracteriza de esa forma la **evaluación formativa** y la define en los siguientes términos:

2012

“Aprendemos de la evaluación cuando convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación *que forma*, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes.” (Álvarez Méndez, 2001: 12)

Esta definición de la evaluación formativa permite a su autor destacar diversos rasgos propios de las prácticas de evaluación.

En primer lugar, el carácter democrático de la evaluación señala como necesaria la participación de todos los que se vean involucrados en las decisiones adoptadas, es decir, los evaluados y los evaluadores; la evaluación de este modo no da lugar a la participación pasiva sino que busca el involucramiento activo de quienes forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, en tanto la evaluación es un recurso en la formación, debe estar al servicio de todos aquellos permitiendo el mejoramiento de dicho proceso. En tanto es democrático y se encuentra al servicio de todos los que participan en el proceso formativo, “la evaluación debe ser transparente garantizando la publicidad y el conocimiento de los criterios que se han de aplicar” (*Op. Cit.*: 14), especialmente de los que forman parte de la fase de corrección.

Por otra parte, la evaluación se concibe como un *continuum* del aprendizaje y no como un simple apéndice de la enseñanza, como era concebida en la definición de Tyler. Por último, la caracterización de la evaluación en estos términos hace que en ella se otorgue la responsabilidad que a cada integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje le es propia, es decir:

“La responsabilidad del profesor está en garantizar que aquello que los alumnos estudian, leen y aprenden merece la pena que sea objeto de aprendizaje. La de los alumnos, consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje, como ejercicio de voluntad que es.” (*Op. Cit.*: 16)

Dado el lugar que cobran en la evaluación formativa los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede hacerse una tipificación de la evaluación según el agente, es decir, de acuerdo con la persona que hace la evaluación. De este modo puede hablarse de tres tipos de evaluación. En primer lugar, la **heteroevaluación** consiste en la evaluación que realiza un agente sobre el desempeño o trabajo realizado por otro. Un segundo según este criterio se denomina **coevaluación** y se trata de la evaluación conjunta de los agentes que interviene en una misma actividad. Por último, se denomina **autoevaluación** cuando el agente que realiza una actividad o desempeño evalúa su actuación; la particularidad de este tipo de evaluación consiste en que “el agente de la evaluación y su objeto coinciden” (Casanova, 1997: 86) En el proceso de formación la autoevaluación puede ser aplicada por el alumno o por el docente sobre su desempeño profesional y así ambos perfeccionan su propia práctica de modo crítico y reflexivo.

2.5. La práctica reflexiva.

La postura reflexiva como parte fundamental de la autoevaluación le otorga un lugar destacado en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto permite enriquecer, regular y perfeccionar el rol del alumno al igual que el del evaluador sobre su enseñanza.

Según Perrenoud la postura reflexiva presenta tres facetas según el criterio de la temporalidad. La postura reflexiva *antes de la acción* supone un bagaje de experiencias que permite identificar problemas recurrentes y prepara para enfrentarlos en su repetición. La postura reflexiva *en la acción* permite identificar problemas posibilitando modificar el punto de vista desde el cual es encarado la acción. Por último, la postura crítica *a posteriori* permite analizar con tranquilidad la acción enriqueciendo el aprendizaje obtenido de ella.

Debido a estas tres facetas que presenta la postura crítica, su desarrollo exige el análisis del mayor número de situaciones presentadas mediante el ejercicio de preguntas y respuestas sobre las situaciones dadas. Este desarrollo exige también la combinación de una intensión manifiesta del entrenamiento en el análisis y la reflexión con dispositivos centrados en diferentes ámbitos de conocimiento y de competencias, de los cuales es de destacar el trabajo sobre situaciones problemáticas que de tratarse de desempeños de actividades puede llamarse propiamente evaluación auténtica si se identifica con un aprendizaje situado (Díaz Barriga Arceo, 2006) En este marco adquiere cabal sentido la figura que utiliza Perrenoud para describir al formador en la términos de práctica reflexiva: él no es semejante a un trasmisor de saberes sino a un entrenador que llama la atención a su discípulo, que sugiere, perfecciona o ilustra a veces un movimiento difícil.

Pero no toda postura reflexiva es propiamente una práctica. Perrenoud diferencia dos tipos de postura reflexiva, una espontánea y otra metódica. La postura espontánea surge ante un obstáculo que desencadena una reflexión en el intento de ser sorteado; esta postura es fundamentalmente individual debido a su surgimiento. La postura reflexiva metódica que es propiamente una práctica, funciona como una rutina o estado de alerta permanente que requiere de una disciplina y métodos para observar, memorizar, analizar *a posteriori*, comprender y elegir nuevas opciones; como práctica, la reflexión es siempre colectiva porque necesita de intercambios y participación de especialistas.

La práctica reflexiva como estrategia en la enseñanza puede ser espontánea pero debe ser metódica, es decir, debe ser parte integrante del proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo cual, debe también tener su lugar en la instancia de evaluación si ella es formativa. Esto puede lograrse en tanto la práctica reflexiva se cristalice en los propósitos y en la técnica de la evaluación.

2.6. Las rúbricas

Una de las técnicas de mayor utilidad para la evaluación auténtica o situada son las rúbricas. Estas se definen del siguiente modo:

“guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

determinada. Las rúbricas integran una amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo en tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado de un experto.” (Díaz Barriga Arceo, 2006: 134)

Las rúbricas no evalúan la corrección o incorrección de una tarea asignada sino el grado en que un alumno posee o no un atributo, y por ello resulta una técnica óptima para la evaluación procesual en marcos educativos situados.

Otros aspecto interesante de las rúbricas es su publicidad, es decir, que los criterios de evaluación y sus correspondientes niveles ordinales de calificación pueden ser claramente anunciados a los alumnos mediante la entrega de las rúbricas, razón por la cual las instancias de corrección y calificación pueden ser anticipadas por ellos permitiendo la autoreflexión durante el proceso de enseñanza aprendizaje y la consiguiente autoevaluación de los alumnos y con ello la regulación de su propio aprendizaje visualizando sus fortaleza y flaquezas. Por último, incrementa la responsabilidad de los alumnos con su propio aprendizaje brindando herramientas para su autodirección.

A la vez, desde la posición del docente, las rúbricas permiten la reflexión sobre la propia práctica y con ello tanto la moderación como la retroalimentación de los desempeños esperados, la profundización o ampliación de contenidos y el seguimiento de los procesos de aprendizajes particulares de los alumnos. Por otra parte, las rúbricas ayudan a definir en qué consiste la “calidad” de los aprendizajes, lo que permite que los alumnos y docentes realicen juicios reflexivos sobre su trabajo y el de los demás.

El empleo de las rúbricas sigue diversos pasos que no obedecen a una secuencia lineal y rígida pero donde cada uno de los pasos son fundamentales para su empleo correcto. Estos pasos son los siguientes (*Op. cit.*):

1. Determinar las capacidades y competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos
2. Examinar modelos de desempeños o trabajos buenos y no tan buenos identificando sus características de los alumnos que los elaboran.
3. Seleccionar los criterios de evaluación en relación al análisis de los ejemplos tomados como modelos.
4. Articular los distintos grados de calidad mediante el desarrollo de un cuadro de doble entrada que relaciones los criterios y niveles de desempeño progresivos.
5. Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.
6. Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares enseñado a los alumnos su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje dando a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre su propio desempeño.
7. Evaluar la producción final para determinar el logro de los propósitos.
8. Conducir la evaluación del docente y comunicar lo precedente, con la misma rúbrica que han venido trabajando los alumnos.

Capítulo 3. Desarrollo de la propuesta de intervención

3.1 Presentación del caso de estudio

PH1 es una de las dos materias teórico-prácticas que conforman el Módulo Básico Común del Plan de estudios de la Carrera de Ciencias Veterinarias en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires. Este doble carácter que presenta esta materia puede observarse tanto en su ubicación curricular como en su desarrollo y sus actividades [Ver 1.1.]. Debido a esto la propuesta de un perfeccionamiento de su actual método de evaluación requiere analizar los objetivos generales de la materia que permiten delimitar una técnica particular para evaluar a los alumnos. Pero ellos responden también a exigencias curriculares que el Plan de estudios dicta a la materia y en vistas a las cuales ella se ubica en la currícula de la Carrera. Esta ubicación y las exigencias que implica exceden a la carrera en tanto responden a demandas sociales sobre el perfil profesional del veterinario [Ver 1.4.] que operan en la Facultad de Ciencias Veterinarias y la Universidad de Buenos Aires como instituciones de educación pública.

Por tanto, el análisis cabal del método de evaluación de PH1 y una consiguiente propuesta para el perfeccionamiento de sus falencias requiere su puesta en relación con los diversos niveles de análisis en los cuales se desarrolla y debe ser determinado, a saber, la propia materia, el Plan de estudio de la carrera, la Facultad y la Universidad. Pero a los fines del presente trabajo nos concentraremos en los niveles de la materia y del Plan de estudios no desconociendo los restantes pero entendiendo que ambos, el universitario y el facultativo, pueden verse reflejados de modo suficiente en el Plan de estudios y el Programa de la materia debido a que ambos en su estado actual son producto de modificaciones reiteradas surgidas a partir de discusiones que han debido responder a diversas exigencias sociales, institucionales y pedagógicas.

3.1.1. La carrera de Ciencias veterinarias

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires surge en octubre de 1972 a partir de la división de la antigua Facultad de Agronomía y Veterinaria creada en mayo de 1909. Si bien la historia de la Facultad puede remontarse a 1904 con la creación del Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria a fines de la segunda presidencia de Roca, su historia inicia propiamente en 1972 con su independencia política y presupuestaria que le permite un desarrollo autónomo de la de Agronomía.

La Carrera de Ciencias Veterinarias puede ser pensada en dos grandes periodos: uno inicia en 1900 con la declaración de aftosa en el sur de la Provincia de Buenos Aires que puso de manifiesto las carencias de un desarrollo profesional de la ciencia veterinaria en el país y sus repercusiones en la economía nacional, fundamentalmente agroexportadora, motivando la necesidad de formación de profesionales veterinarios en el país y la implementación de carreras que den respuesta a esa necesidad. Este primer período concluye con la independencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias, que a su vez marca el inicio del segundo período de la carrera que se extiende hasta nuestros días.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nélica Gómez

2012

Durante este segundo período el Plan de estudios de la carrera ha sufrido diversas modificaciones motivadas por exigencias coyunturales y discusiones pedagógicas sobre el perfeccionamiento de la formación de profesionales veterinarios. En el marco de esas discusiones se integra en 1986 la materia PH1 al Plan de estudios con un carácter teórico-práctico.

3.1.2. La Evaluación de PH1

Desde 1986 hasta la actualidad pueden identificarse tres modificaciones en el Plan de estudios que tuvieron distintos objetivos y en relación a los cuales debe pensarse la actualidad de la materia PH1 y su método de evaluación.

(1) El plan de estudios vigente desde 1978 hasta 1986 (Res. CS N° 101/78 mod. Res. CSP N° 569/85) establecía 4164 horas como carga horaria total de la carrera que se distribuían en veinticinco materias de las cuales dos tenían una orientación médica, Clínica Médica y Quirúrgica de Equinos, Rumiantes y Cerdos, y Clínica Médica y Quirúrgica de Animales Pequeños.

Hasta 1986 la materia Clínica Médica y Quirúrgica en Animales Pequeños se encontraba orientada en forma preponderante a la atención clínica, que tenía por fines el acercamiento y la formación de los alumnos en la práctica médica veterinaria. Tenía una carga horaria de 208 horas y requería como materias correlativas a Enfermedades infecciosas, Patología médica, Parasitología y enfermedades parasitarias, Inmunología y Patología quirúrgica. La materia era cursada en el Hospital Escuela de la Facultad de Ciencias Veterinarias y su actividad preponderante consistía en la atención de animales pequeños por parte de los alumnos que eran evaluados de igual forma. Evaluación según esquema clásico.

En 1986 se realizan diversas transformaciones troncales y de materias particulares dentro del Plan de estudios (Res. CD N° 409/87) Entre las troncales se destaca la diferenciación de las materias en tres niveles: el recién creado Ciclo Básico común formado por cuatro materias, Módulo Básico Común conformado por treinta y siete materias y un Ciclo de Intensificación con cuatro orientaciones específica electivas, a saber, Intensificación en Producción animal, Intensificación en Medicina con Orientación en Pequeños Animales, Intensificación en Medicina con Orientación en grandes animales e Intensificación en Medicina preventiva y salud pública.

Por otra parte una de las modificaciones que hacen a las materias particulares consistió en la división de Clínica Médica y Quirúrgica de Animales Pequeños en PH1 y Práctica Hospitalaria en Pequeños Animales II (PH2), manteniendo ambas materias los fines de la que las precedía en niveles distintos de la carrera: PH1 en el Módulo Básico Común y PH2 en el Ciclo de Intensificación de Medicina con orientación en Pequeños Animales. Como destaca la Dra. Nélica Gómez “las Prácticas Hospitalarias comparadas con Clínica Médica de Animales Pequeños tienen como única diferencia la carga horaria porque sólo se modificó la materia al subdividirse en dos” **[Anexo 6]** que en la nueva reglamentación pasa de 208 a 80 horas de cursada para cada una.

Se establecen como requisito de cursada de PH1 los cursos Medicina II, III, IV y V como también Enfermedades infecciosas, Enfermedades parasitarias, Cirugía y Principios de la Anestesiología, y como cursos aprobados se requieren Medicina I y

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nélica Gómez

2012

Patología básica. A su vez ella es requisito como curso regular para el comienzo de la Intensificación en Medicina con Orientación en Pequeños Animales.

Las diferencias netamente formales entre PH1 y Clínica Médica y Quirúrgica de Animales Pequeños dan cuenta de que su ingreso al Plan de estudios y el lugar que en él ocupa responde más a movimientos curriculares que a modificaciones doctrinarias en la carrera. La propia Dra. Nélica Gómez manifiesta esto al decir que “en el nuevo Plan se decidió subdividir la práctica clínica, la cátedra se dejó de llamar Clínica Médica y Quirúrgica de Animales Pequeños y se dividió en Clínica y Cirugía desde el punto de vista académico, y las materias dictadas en común por ambas cátedras son la Práctica hospitalaria I y la Práctica hospitalaria II” esto fue motivado fundamentalmente por “discusiones sobre el hecho de que se compartimentalizaba demasiado la enseñanza. Materias que en otra época eran anuales, que incluían un montón de temáticas y que el examen final era lo que le permitía al alumno hacer la integración, desaparecieron y se formaron pequeñas materias, como pasa en las orientaciones o también en las Medicinas” **[Anexo 6]**

En el marco de este surgimiento PH1 establece los siguientes objetivos generales en su primer programa:

- “1) Integrar los conocimientos previamente adquiridos mediante el ejercicio del método clínico a fin de lograr el diagnóstico, pronóstico y tratamiento de las enfermedades más favorables.
- 2) Familiarizar al estudiante en el ejercicio profesional, en lo referente a la relación profesional-paciente-dueño.
- 3) Reforzar en la práctica diaria del hospital las actividades ético-profesionales adecuadas” (Programa de Práctica hospitalaria en Pequeños Animales Res. CD N^o 132/90)

Los objetivos generales caracterizan a la materia como preponderantemente práctica por lo cual en tanto los dos últimos objetivos remarcan los fines de la práctica médica mediante la familiarización continuada en un reforzamiento del ejercicio profesional, los conocimientos teóricos previos son utilizados como base para el desarrollo de esa práctica.

De acuerdo con estos objetivos la evaluación de la materia era planteada en los siguientes términos:

“Se procederá a evaluar en forma continúa día a día. Durante la última semana se realizará una “evaluación sumatoria e integradora” en clínica médica y otra en clínica quirúrgica.

Dichas evaluaciones serán teórico-prácticas sobre casos clínicos. De dichas evaluaciones surgirán las siguientes condiciones de alumnos:

- Alumnos promovidos: aquellos que hayan aprobado las evaluaciones diarias y las evaluaciones integradoras con calificación de “Promoción”.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

- Alumno regular: aquellos que hayan tenido 75% de asistencia, 60% de aprobados y que hayan aprobado las evaluaciones integradoras o sus recuperatorios.
- Asistencia cumplida: 75% de asistencia
60% aprobado
Evaluación integradora o su recuperatorio
“insuficiente”. (1 o 2)
- Libre: No reúne requisitos de asistencia cumplida” (Programa de Práctica hospitalaria en Pequeños Animales Res. CD N^o 132/90)

La evaluación de PH1 en sus inicios consistía en dos partes. Por una lado, una evaluación al parecer progresiva durante el transcurso de las clases pero de la cual no se especifica ni sus criterios ni sus propósitos. Por otra parte una “evaluación sumatoria e integradora” de carácter teórico-práctica sobre dos casos, uno de clínica médica y otro de clínica quirúrgica. Tampoco se manifiesta en el Programa los criterios de dichas evaluaciones.

Probablemente ambos silencios en lo que hace a los criterios de evaluación se deban al lugar de PH 1 en la reforma del Plan de estudios de 1986 y la relación de continuidad que presentaba con Clínica Médica y Quirúrgica de Animales Pequeños. En efecto, la Dra. Nérida Gómez refiere del siguiente modo la forma de evaluación de la materia: “Desde que la curse yo que la hice con el Plan viejo hasta el Plan vigente siempre se hizo por la resolución de un caso clínico. Un tiempo, mientras estuvo a cargo el profesor Scaramal, se les tomaba un examen escrito a los alumnos que a veces era sobre una situación problemática y otras veces eran preguntas sobre enfermedades. Era bastante complejo para el estudiante y también para la corrección porque hay que tener en cuenta a quién está dirigido ese examen, que son alumnos que recién han terminado de cursar, no de aprobar, las Medicinas entonces por ahí había preguntas que eran de un nivel muy elevada para PH1.” **[Anexo 6]**

PH1 continuó los propósitos, la técnica, la aplicación y las cuestiones de evaluación de su antecesora en una carrera que mediante la modificación de su Plan de estudios introdujo modificaciones en sus fines sobre especificidades que la práctica profesional exigía en lo que hace a la especialización. Como refiere la Dra. Nérida Gómez “se gesto un cambio en el Plan de estudios de la carrera tratando de apuntar a que el alumno tenga una formación integral en lo que se llama el tronco común, un grupo de materias que lo van preparando para la parte específicamente profesional, y luego hacer orientaciones para aquellos alumnos que ya tuvieran decidido a qué se iban a dedicar y esto a su vez abriéndolo en varias ramas: Salud pública, la Clínica de pequeños y de grandes animales, la Producción, que son las orientaciones básicas” **[Anexo 6]**

(2) Las posteriores modificaciones al Plan de estudios surgido en 1986 introducen correcciones a las materias o modificaciones parciales pero ninguna de ellas son tan significativas como la de ese año.

En 1995 por medio de la Res. CD N^o 816/95 se introducen modificaciones en el Ciclo Básico Común con la eliminación de Matemática y Estadística descriptiva que

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nélica Gómez

2012

pasa a ser suplantada por Elementos de estadística, materia que anteriormente formaba parte del Módulo Básico Común. En 1997 la Res. CD N° 1344/97 elimina como materia Zootecnica general a la vez que agrega tres horas a la carga de la materia de Producción que conforman el Módulo Básico: Producción de ovinos I, Producción de Bovinos de carne I, Producción de porcinos I, Producción de Bovinos lecheros I, Producción de aves I y Producción de equinos.

En el 2001, bajo el Plan de estudios vigente desde 1997, PH1 modifica los sus objetivos generales del modo siguiente:

“- Aplicar una correcta semiología general y particular para la detección signológica.

- Discernir entre los signos clínicos principales y secundarios al cuadro que presentan los pacientes.

- Esquematizar los grandes síndromes clínicos, reconociendo las vías diagnósticas más adecuadas a través de los métodos complementarios disponibles.

- Instituir un adecuado tratamiento sintomático y esbozar uno específico en los casos en que sea posible” (Res. (CD) N° 1432/01)

En lo que hace a los Medios de evaluación el programa modificado solo afirma: “De acuerdo a normas vigentes”, pero por el fragmento citado de la entrevista con la Dra. Nélica Gómez en el punto anterior puede colegirse que ellos no sufren modificaciones en relación al que heredan de Clínica Médica y Quirúrgica de Animales Pequeños, es decir, mediante la atención de un caso clínico.

(3) En el año 2006/2007 se introducen modificaciones en las horas reglamentarias de casi todas las materias de la carrera y se agrega Virología al Módulo Básico Común. En esta masiva modificación de horas PH1 pasa a tener 10 horas reglamentarias más, es decir, pasa su carga horaria a 90 horas.

La versión vigente del programe de PH1 manifiesta los siguientes objetivos:

“1) Que el alumnos integre los conocimientos adquiridos en las materias previas, en particular las Medicinas y Cirugía.

2) Que el alumno integre la clínica con los medios complementarios de diagnóstico, sabiendo interpretar los mismos.

3) Que el alumno en base a práctica, se haga de una rutina en la realización de los pasos diagnósticos: reseña, anamnesis y exploración semiológica del animal tanto general como particular de cada sistema o región.

4) Que el alumno reconozca diferentes síndromes clínicos médicos y quirúrgicos y sus rutas diagnósticas.

5) Que el alumno aprenda a confeccionar la historia clínica en forma ordenada discriminado que elementos son útiles para el diagnóstico.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

6) Que el alumno tenga una aproximación al manejo quirúrgico, pre, intra y posoperatorio, del paciente poniendo en práctica los conceptos aprendidos en Cirugía.

7) Que el alumno adquiera manejo de la urgencia o del paciente crítico: colocación de sondas, caletas, fluidoterapia, tratamiento de heridas, curas, apósitos y vendajes, etc.” (Res. (CD) N° 879/07)

Se establecen dos momentos de evaluación un examen parcial y otro final que se distinguen en términos temporales pero no de propósitos, técnica ni aplicación como se comento en el Capítulo 1 **[1.1.]**

Puede concluirse a partir de esta historia de PH1 y su método de evaluación puestas en relación con el Plan de estudios de la carrera que el surgimiento de la materia a partir de la división de Clínica Médica y Quirúrgica de Animales Pequeños provoca que ella mantenga los propósitos de la anterior en su evaluación de los alumnos restringiendo esa instancia en un momento puntual y final del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, siendo una evaluación sumativa y no formativa en tanto desconoce como criterio el proceso de aprendizaje particular del alumno. De ello se sigue, según se expuso anteriormente, los problemas de representatividad y de la posibilidad de evaluar a los alumnos en distintas condiciones debido a la presentación azarosa de los casos clínicos **[Ver 1.1.]** A pesar de estos problemas, la evaluación utilizada en PH1 resulta válida según sus propósitos, por lo cual ella no requiere ser sustituida sino perfeccionada.

Puede arribarse a igual conclusión en el análisis de la gran aceptación que presenta la evaluación de PH1 en el alumnado según los resultados que presenta una encuesta **[Anexo 4 y Anexo 5]** realizada sobre una población de cuarenta y ocho exalumnos de la materia diferenciados en veinte egresados de la carrera y veintiocho que aún no lo eran.

La visión del alumnado de la articulación de las clases prácticas con la evaluación debe ser puesta en relación con la concepción general que él tiene de la materia. De ésta puede decirse que un 52% cree que PH1 tiene un carácter teórico práctico, un 40% la ve como una materia fundamentalmente práctica y un 8% como teórica. Esta visión resulta acorde a los requisitos curriculares que el Plan de estudios establece a la materia y su relación con otras de la carrera. Por ello resulta importante destacar que el 71% de los encuestados considera que la materia presenta una buena articulación con sus correlativas, un 21% manifiesta que es escasa esa articulación y ninguno la considera inexistente. A la vez, el 90% cree que pudo aplicar en la materia sus conocimientos previos y un 10% considera que no pudo hacerlo.

En relación a esta visión general que presenta el alumnado debe ser analizada su caracterización de la evaluación en la materia. Si los objetivos de la materia son preponderantemente o bien prácticos o bien teórico-prácticos debería esperarse que su evaluación también lo sea si se acepta una articulación correcta de las clases prácticas con la evaluación, lo cual considera el 73% de los encuestados que la califica como clara y correcta, por otra parte el 23% la califica como poco clara y un 2% como incorrecta. Más aún si el 83% considera coherente el tipo de evaluación de la materia según sus intereses.

2012

En lo que hace específicamente a los criterios de la evaluación el 61% de los encuestados los considera distinguibles y claros, el 33% confusos y un 6% afirma que no se distinguen. La percepción de los criterios de evaluación se debe a que ella se realiza con los mismos instrumentos y en iguales condiciones que las clases prácticas. En términos operativos, según el Programa y la visión de los alumnos, puede decirse que las clases prácticas ejercitan y preparan mediante la atención de diversos casos clínicos y la guía de un profesor para la atención de un caso clínico como ocurrirá en las clases de evaluación. Esto es otra manera de señalar la validez del método utilizado desde la visión de los alumnos.

La concepción de la evaluación y sus criterios presentan una dispersión estable, no así la de la instancia de ejecución misma del examen. Un 62% de los encuestados considera que la instancia de evaluación final de PH1 permite dar cuenta de los aprendizajes adquiridos en la materia pero un 38% considera que no. Si los criterios presentan claridad es en el caso clínico analizado donde debe buscarse la dispersión de la media. Un 23% de los encuestados considera que el caso clínico final mediante el cual fue evaluado le brinda la posibilidad de demostrar todos sus conocimientos adquiridos durante la cursada de la materia, un 65% que le permitió demostrar sólo parte del conocimiento adquirido y un 12% que no le permitió demostrarlos.

No resulta lógico esperar que en un caso clínico permita demostrar todos los conocimientos adquiridos durante catorce clases prácticas pero sí es esperable que en la atención del caso pueda tener alguna ingerencia la totalidad de ese aprendizaje, más aún si se tiene en cuenta las intenciones teórico prácticas que persigue la materia en la formación de profesionales veterinarios médicos y que es la única materia médica en pequeños animales obligatoria para los alumnos que elijan otras orientaciones en el Ciclo de Intensificación de la carrera.

Los egresados encuestados en su gran mayoría ejercen la profesión veterinaria en la medicina de pequeños animales y sólo dos de ellos lo hacen en otra orientación, la medicina preventiva y salud pública. Éstos destacan como aporte de la materia a su desempeño profesional la formación en la práctica y en la metodología de trabajo. Quienes ejercen la medicina de pequeños animales destacan o bien el acercamiento a la práctica médica o bien la formación en la metodología clínica estableciendo su relación con los conocimientos teóricos.

Desde la visión de los alumnos sobre la evaluación de PH1 puede observarse que si bien ella presenta problemas al dar cuenta del proceso de aprendizaje del alumno no por ello deja de ser valorada por los alumnos como instancia de formación, ello implica la necesidad de su perfeccionamiento para dar cuenta de ese proceso.

En conclusión, el perfeccionamiento de la evaluación en PH1 requiere transformar la evaluación actual en formativa permitiendo que en ella pueda estar representado el proceso de formación del alumno. Ello es posible si se concibe la propia evaluación como un proceso formativo para lo cual debe ella ser un continuum de carácter democrático y transparente para permitir la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso, la asunción de su responsabilidad y su mejoramiento particular. **[Ver 2.4.]**

3.2 Presentación de la propuesta

3.2.1. Objetivos de la propuesta

El diagnóstico del modo actual de evaluación de la materia PH1 a partir del análisis de sus instancias de formación y de las exigencias curriculares a que debe dar respuesta la materia lleva a observar su validez y también sus problemas y con ello a concluir la necesidad de su perfeccionamiento, el cual no desconozca ni se oponga al actual sino que más bien lo complemente y así lo enriquezca. Ello se cristaliza en el objetivo de una nueva propuesta de evaluación que la transforme en formativa y representativa del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la cursada.

Esta nueva propuesta debe dar respuesta a dos tipos de requisitos para ser viable. En primer lugar a los que plantea PH1 como materia de la Carrera de Ciencias Veterinarias, los cuales podrían resumirse en el siguiente grupo:

- El proceder de la cátedra que posee un grupo docente con una experiencia de veinte y seis años de dictado de la materia.
- Los objetivos de formación planteados actualmente por PH1
- La instancia de evaluación actual de la materia dividida en dos exámenes, uno parcial y otro final.
- Los instrumentos de evaluación de que se vale la cátedra.
- Los criterios de corrección que establece la materia para su acreditación.

En segundo lugar, la nueva propuesta debe cumplir con los criterios de una evaluación para ser considerada como formativa, es decir:

- Concebir a la evaluación como un proceso de formación que está unido de modo continuo con el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Ser transparente en su proceder y en sus criterios.
- Ser democrática al tomar en cuenta en su diseño a todos los agentes que intervienen en la evaluación.
- Dar lugar a todos los agentes otorgándoles a cada uno de ellos la responsabilidad del desarrollo del proceso a la vez que permite su perfeccionamiento individual.

Cabría agregar que de cumplirse con el segundo grupo de requisitos la propuesta de evaluación ayudaría a fomentar la práctica reflexiva **[Ver 2.5]** generando profesionales consientes de su propia práctica.

Dando cuenta de todos estos requisitos la nueva propuesta de evaluación de PH1 deberá consistir en la generación de una técnica de evaluación que permita dar cuenta del proceso de formación de los alumnos y que se encuentre en relación con la evaluación parcial y final, y a la vez tome como suyos los propósitos de ellas.

3.2.2 Antecedentes de la propuesta

El proceso de enseñanza aprendizaje opera como criterio actualmente en el trabajo de la cátedra de PH1 en la planificación de las clases pero no en la evaluación. Del trabajo docente inicial, procesual y final sólo en el primero se realizan evaluaciones diagnósticas hacia el inicio del semestre con el fin de organizar la fase procesual el dictado de las clases e identificando casos de alumnos particulares. La evaluación del desarrollo del proceso es tenido en cuenta por el profesor de la comisión frente a los alumnos al dar un caso particular a un alumno que haya presentado dificultades con uno semejante anteriormente, o puede realizando

preguntas orientadoras teniendo en cuenta el desempeño del grupo, etc. De este modo el diagnóstico inicial opera en el proceso como técnica de enseñanza y su aplicación es evaluada por el docente a cargo pero sin llevar registro de ello y sin que el propio proceso pueda ser tenido en cuenta por otro docente o en la atención del caso con que el alumno es evaluado.

Durante el período de desarrollo de las clases prácticas los docentes suelen compartir información de los cursos de modo informal en reuniones de cátedra y en reuniones en Sala Docente pero fundamentalmente con el objetivo de solucionar casos puntuales presentados en la cursada.

El trabajo docente que lleva adelante la cátedra destaca la importancia del proceso de enseñanza aprendizaje pero no realiza un seguimiento de ese proceso de modo formal y por ello no puede ser considerado en el momento de la evaluación del alumno.

Por tanto, teniendo en cuenta el trabajo actual de la cátedra y los requisitos señalados en el punto anterior, una nueva propuesta de evaluación de PH1 debiera dar cuenta formalmente del proceso de enseñanza aprendizaje en el momento de la evaluación parcial y final.

3.2.3 Nueva propuesta de evaluación

El proceso de enseñanza aprendizaje en una materia preponderantemente práctica y que se desarrolla en un contexto real o auténtico encuentra en las rúbricas el instrumento óptimo para dar cuenta de la evolución de una habilidad o desempeño del alumno y a la vez ellas da cumplimiento a los requisitos de toda evaluación formativa [Ver 2.6.] Por ello el perfeccionamiento del actual modo de evaluación de PH1 encuentra en las rúbricas su técnica, la cual debe ser relacionada con las evaluaciones parcial y final de la materia a la vez que con su proceso de formación.

3.2.3.1. Diseño de una rúbrica para PH1

Tomando en consideración los criterios formales para el diseño de las rúbricas comentados en el capítulo 2 [Ver 2.6.] puede decirse que su utilización tiene tres momentos que a su vez son paralelos los que presentan cualquier otra técnica [Ver 2.3], a saber, su diseño, su aplicación y el análisis de sus errores y logros.

Las rúbricas tienen cuatro pasos para su *diseño*: (1) Ubicar las habilidades que se busca desarrollar en el alumno. (2) Examinar esas habilidades identificando lo esperable como un buen desempeño y no tan buen desempeño en relación con las características de los alumnos. (3) Seleccionar los criterios de evaluación según los modelos del paso anterior. (4) El diseño material de la rúbrica a partir de un cuadro de doble entrada que relacione niveles de desempeño con criterios de corrección.

Los tres primeros pasos pueden considerarse saldados en el diseño de una rúbrica para la evaluación de PH1 si se considera la descripción de los ocho objetivos generales que establece la materia en su Programa actual [Ver 3.1.2. punto 3], los cuales señalan las habilidades que la materia busca desarrollar en los alumnos. Dichas habilidades pueden enunciarse del siguiente modo siguiendo su orden en el Programa: 1) Examen clínico, 2) relación del conocimiento teórico con el caso real, 3) utilización e interpretación de métodos complementarios, 4) reconocimiento de

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

síndromes, 5) reconocimiento de patologías con manejo quirúrgico, 6) reconocimiento del paciente crítico y su manejo, 7) relación profesional propietario e 8) historia clínica. De cada una de estas habilidades puede pensarse un desempeño óptimo y en uno de carácter contrario.

El cuarto paso en el diseño de la rúbrica daría el **Cuadro 1** donde la primera columna describe las habilidades que se desea desarrollar en los alumnos según los criterios de la materia y que representan los aspectos a evaluar, y la primera fila establece los niveles de desempeño en grado decreciente hacia la derecha.

Los aspectos a evaluar son las capacidades que los alumnos desarrollan a lo largo de la cursada de la materia y que se ponen en juego en la atención de un caso clínico. Ellas pueden realizarse de modo sobresaliente, lo cual se corresponde con un desempeño “muy suficiente”; pueden también ser realizadas de modo correcto pero no sobresaliente que sería un desempeño “suficiente”; o sin ser del todo incorrecto tampoco es del todo correcto lo que sería “poco suficiente”, y por ultimo puede realizarse de modo incorrecto y ser entonces “insuficiente”. Los criterios específicos que relacionan una habilidad con un determinado nivel de desempeño se describen en la cuadrícula que es su intersección en el **Cuadro 1**.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
 FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
 ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
 VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Néida Gómez

2012

Aspectos a evaluar	Niveles de desempeño			
	Óptimo	Suficiente	Poco Suficiente	Insuficiente
(A) Examen clínico	Aproximación física al paciente acorde a sus características individuales.	Aproximación física al paciente acorde a sus características de especie y de raza.	Aproximación física al paciente acorde a sus características de especie.	Aproximación física al paciente sin considerar sus características de especie, de raza ni tampoco individuales.
	Sistematización de la consulta y examen clínico minucioso.	Sistematización de la consulta y examen clínico poco minucioso.	No sistematización de la consulta y pobre examen clínico.	No sistematización de la consulta y examen clínico incorrecto.
	Realización del examen objetivo general en forma completa.	Realización del examen objetivo general en forma parcial.	Realización del examen objetivo general en forma muy incompleta.	No realización del examen objetivo general.
	Realización del examen particular y conocimiento de todos los métodos posibles.	Realización del examen particular y conocimiento sólo de los métodos disponibles.	Realización del examen particular y conocimiento sólo de algunos de los métodos disponibles.	Realización del examen particular con desconocimiento de los métodos disponibles.
	Interpretación correcta de los exámenes objetivo y particular con correlación de sus hallazgos.	Interpretación correcta de los exámenes objetivo y particular sin correlacionar sus hallazgos.	Interpretación incorrecta del examen objetivo, o del particular, sin correlacionar ambos exámenes.	Interpretación incorrecta del examen objetivo y del particular, con ausencia de correlación entre ambos exámenes.
(B) Relación del conocimiento teórico con el caso real	Vastos conocimientos teóricos frente al caso real.	Idóneos conocimientos teóricos frente al caso real.	Escasos conocimientos teóricos frente al caso real.	Deficientes conocimientos teóricos frente al caso real.
	Correlación correcta de los conocimientos teóricos y manifestación de todos los diagnósticos presuntivos posibles.	Correlación correcta de los conocimientos teóricos y manifestación de algunos de los diagnósticos presuntivos posibles.	Correlación incorrecta de los conocimientos teóricos con el caso y manifestación de escasos diagnósticos presuntivos.	Correlación incorrecta de los conocimientos teóricos con el caso sin manifestación de diagnósticos presuntivos.
	Siendo factible, se llega a un diagnóstico definitivo correcto dando las razones de exclusión de otros posibles.	Siendo factible, se llega a un diagnóstico definitivo correcto dando las razones de exclusión de pocos de los otros diagnósticos posibles.	Siendo factible, se llega a un diagnóstico definitivo correcto pero no se dan las razones de exclusión de otros posibles.	Siendo factible, no se llega a un diagnóstico definitivo correcto.
(C) Utilización e interpretación de métodos complementarios	Amplios conocimientos de los métodos complementarios disponibles.	Conocimiento de los métodos complementarios básicos disponibles.	Conocimiento de pocos métodos complementarios básicos disponibles.	Desconocimiento de los métodos complementarios básicos disponibles.
	Solicitud de todos los métodos necesarios.	Solicitud de algunos pero no todos los métodos necesarios.	Solicitud de algunos métodos necesarios y otros innecesarios.	Solicitud sólo de métodos innecesarios.
	Explicación correcta de lo que espera de todos los resultados.	Explicación correcta de lo que espera de la mayoría de los resultados e incorrecta del resto.	Explicación incorrecta de lo que espera de la mayoría de los resultados.	Sin explicación de lo que espera de los resultados.
(D) Reconocimiento de síndromes	Vasto conocimiento de todos los síndromes clínicos y quirúrgicos.	Vasto conocimiento de todos los síndromes clínicos pero no de los quirúrgicos.	Reconocimiento de pocos síndromes clínicos.	Sin reconocimiento de los síndromes clínicos ni quirúrgicos.
	Encuadre resuelto y correcto del paciente en su síndrome principal.	Encuadre correcto del paciente en su síndrome principal.	Encuadre incorrecto del paciente.	No puede encuadrarse al paciente.
	Descripción completa y correcta de las rutas diagnósticas.	Descripción completa y no del todo correcta de las rutas diagnósticas.	Descripción incompleta e incorrecta de las rutas diagnósticas.	No pueden describirse las rutas diagnósticas.
(E) Reconocimiento de patologías con manejo quirúrgico	Se logra un diagnóstico correcto y resuelto.	Se logra un diagnóstico correcto.	Resulta dificultoso lograr un diagnóstico correcto.	No se logra un diagnóstico correcto.
	Deriva al paciente correctamente.	Deriva al paciente correctamente.	No se identifica que la resolución es quirúrgica.	No sabe que la resolución es quirúrgica.
	Explica correctamente cuál va a ser el procedimiento pre, intra y posquirúrgico.	Explica correctamente solo cuál será el procedimiento quirúrgico.	No explica el procedimiento.	No explica el procedimiento.
(F) Reconocimiento del paciente crítico y su manejo	Reconoce rápidamente al paciente crítico.	Reconoce el paciente crítico.	Demora en reconocer el paciente crítico.	No reconoce a un paciente crítico.
	Realiza el manejo correcto para estabilizarlo.	Presenta dificultades para implementar el manejo correcto para estabilizarlo.	No realiza competentemente los pasos para estabilizarlo.	No sabe cómo compensarlo.
(G) Relación profesional - propietario	Diálogo respetuoso y fluido.	Diálogo respetuoso y suficiente.	Diálogo respetuoso e insuficiente.	Diálogo insuficiente.
	Empatía sin obsecuencia.	Empatía mínima.	Obsecuencia con el propietario.	Indiferencia hacia el propietario.
	Interrogatorio claro y preciso.	Interrogatorio básico.	Interrogatorio incompleto.	Sin interrogatorio.
	Explicación clara y amplia de la patología del animal.	Explicación mínima de la patología del animal.	Explicación confusa de la patología del animal.	Sin explicación de la patología del animal.
(H) Historia Clínica	Confección ordenada, completa y con letra clara.	Confección completa con letra poco clara.	Confección incompleta con letra poco clara.	Confección incompleta, incorrecta y letra poco clara.
	Correcta discriminación de los elementos útiles para el diagnóstico.	Correcta discriminación de los elementos útiles para el diagnóstico incorporando datos innecesarios.	Incorrecta discriminación de los elementos útiles para el diagnóstico.	Incorrecta discriminación de datos relevantes para el diagnóstico con exceso de datos irrelevantes.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
 FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
 ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
 VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Néida Gómez

2012

El seguimiento del desempeño individual del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje podría implementarse a partir de una planilla individual para cada alumno que permitiera registrar su desempeño en todas las clases prácticas como la siguiente:

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Veterinarias
Carrera Lic. en Veterinaria

Práctica hospitalaria en Pequeños Animales I
Planilla del alumno

Alumno:

Año:..... **Cuatrimestre:**..... **Turno:** **Cursada:**

	Criterios de evaluación								Docente
	A	B	C	D	E	F	G	H	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									

Observaciones:.....

La Planilla del alumno permitiría registrar sus datos y relacionar cada una de las habilidades con su nivel de desempeño en el número de clase correspondiente y el docente a cargo. A la vez podrían registrarse observaciones sobre el alumno que el docente a cargo considere relevantes.

El cuadro de los niveles de desempeño y la Planilla del alumno conformarían el quinto paso para la construcción de una rúbrica, el cual consiste en que ella sea compartida y validada con los alumnos.

3.2.3.2. Aplicación de la rúbrica en la cursada de PH1

El sexto paso en la construcción de una rúbrica da cuenta de su aplicación como recurso de autoevaluación y evaluación que implica enseñar a los alumnos su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje dándoles la posibilidad de reflexionar sobre su propio desempeño. Esto se llevaría a cabo en la cursada de PH1 teniendo en cuenta sus tres tiempos: la etapa inicial o diagnóstica, el desarrollo de las clases prácticas y la evaluación.

1) Etapa inicial o diagnóstica

Durante esta primera etapa se familiariza al alumno con la utilización de la rúbrica y a la vez se realiza el diagnóstico habitual de los cursos.

El primer día se entregan copias de las rúbricas a los alumnos que estarían conformadas del siguiente modo: en una faz de la hoja se encontrarían los datos particulares de la cursada de cada alumno y las cuadrículas para el registro de su desempeño durante las catorce clases prácticas y las dos clases de evaluación; en la faz contraria se encontraría la descripción de los aspectos a evaluar y los niveles de desempeño. Luego se explicaría a los alumnos en qué consisten los aspectos a evaluar y los niveles de desempeño y que deben llevar la planilla a todas las clases y al finalizar la misma entregarla al profesor para que él coloque la calificación según haya sido su desempeño.

Luego los docentes evalúan los conocimientos previos de los alumnos, en las consultas clínicas y mediante interrogatorio directo sobre temas teóricos, la observación de las maniobras semiológicas, la forma de actuar frente a la mascota y al propietario, etc. Al finalizar la primera semana de cursada los docentes realizarán una reunión de cátedra donde compararán las observaciones de las distintas comisiones y de los alumnos, para luego decidir sobre qué puntos habrá que trabajar durante el resto de la cursada desde las estrategias docentes.

Las siguientes dos semanas se realizará la evaluación del proceso donde se comprobarán los logros realizados por los alumnos, la adquisición de capacidades específicas, de destrezas manuales, etc. siguiendo los criterios señalados en la rúbrica.

2) Desarrollo de las clases prácticas

En cada clase práctica los alumnos llevarán su Planilla y al finalizar el docente deberá completar las planillas de cada alumno teniendo en cuenta el nivel de su desempeño según los criterios de evaluación en la clase y en clases anteriores. El

profesor debe tener presente que esa planilla se tendrá en cuenta en la evaluación del alumno.

3) Evaluación

a) **Evaluación parcial:** no se cambiará la modalidad actual de trabajo, se seguirá atendiendo casos reales, el docente con la planilla de cada alumno evaluará cada criterio, al final del práctico determinará si el alumno aprobó (muy suficiente o suficiente) el práctico del día requiriéndose que en cada día apruebe el 75% de los criterios, o si desaprobó (insuficiente). La condición de regular surge de la aprobación de tres de los cuatro prácticos.

b) El **examen final** mantendrá la modalidad implementada actualmente en la materia: un único caso real de presentación espontánea. Durante esta evaluación el docente tendrá en cuenta las calificaciones presentadas en la rúbrica y dará mayor relevancia a los criterios en que el alumno obtuvo poco suficiente o insuficiente

3.2.3.3. Evaluación de la aplicación de la rúbrica

Los últimos dos pasos para la construcción de una rúbrica consisten en el examen del logro de o no de los propósitos en su aplicación y sus consiguientes modificaciones de acuerdo a ello.

Los aciertos o errores de la presente propuesta para el perfeccionamiento de la evaluación en PH1 pueden ser visualizados una vez que ella sea aplicada, por lo cual debería darse una puesta en marcha paulatina de la rúbrica en algunas comisiones de la materia para evaluar los objetivos en relación a las demás comisiones en que la rúbrica no fuera implementada, permitiendo evaluar los logros y falencias que presenta la propuesta.

Con este fin podría seleccionarse la comisión del turno vespertino como comisión de prueba para implementar el uso de la rúbrica diseñada según lo señalado en el punto **3.2.3**. En el caso de los alumnos de esas comisiones se tomarían en cuenta la información de la rúbrica durante las evaluaciones parcial y final, y el docente enfocaría ambos exámenes en los puntos insuficientes o pocos insuficientes del alumno durante la cursada de la materia.

A la vez, en las comisiones de los turnos mañana y tarde se mantendría la actual forma de evaluación teniendo a ambos como comisiones de contraprueba que permitan, una vez finalizada la cursada, confrontar los resultados obtenidos en la comisión del turno vespertino luego de la implementación de la rúbrica.

La selección del turno vespertino como comisión de prueba se debe a su reducido número de alumnos y docentes frente a los demás turnos, lo cual facilitaría la capacitación de los docentes en el manejo de la rúbrica y a la vez permitiría realizar un mayor seguimiento de los desarrollos de su implementación.

La evaluación de la implementación en relación a los objetivos señalados se llevaría a cabo por medio de una encuesta a los alumnos que realizaron la cursada mediante la rúbrica y también a los docentes. De lograr los señalados objetivos, la propuesta podría ser tenida en cuenta para incorporarse como método de evaluación de la materia PH1.

3.3. Beneficios de la aplicación de la propuesta y posibles obstáculos

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

El mayor beneficio de la aplicación de la propuesta consiste en la transformación de la evaluación de la materia PH1 en formativa al hacerla de diagnóstico y del proceso de enseñanza-aprendizaje por ello su implementación permite cumplir los objetivos de una nueva propuesta de evaluación de la materia del siguiente modo:

- a) Perfecciona la representatividad de las instancias de evaluaciones parcial y final con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno durante la cursada de la materia.
- b) Disminuye la determinación del azar en las instancias de evaluación de la materia al incluir como criterio de corrección el desarrollo particular del alumno durante la cursada y no sólo su desempeño frente a un caso de aparición fortuita.
- c) Mediante la reflexión sobre su propia práctica el alumno pueda acrecentar su confianza y destreza con las herramientas profesionales en la atención de pequeños animales.

Junto con estos beneficios también pueden identificarse diversos tipos de obstáculos para la aplicación de la propuesta y que deben ser tenido en cuenta en el momento de su puesta a prueba. Estos obstáculos pueden identificarse con tres niveles: el institucional, el docente y el alumnado.

En primer lugar, la dinámica del Hospital Escuela implica la coordinación de los tiempos propios de la enseñanza y aprendizaje con los tiempos de los pacientes y de sus propietarios lo cual lleva en muchos casos a que el clima dentro de la sala de atención no sea el mejor para el seguimiento de un proceso de aprendizaje de los alumnos. Los tiempos de espera suelen generar reticencias en los propietarios quienes exigen mayor rapidez en la atención de sus mascotas, rapidez que resulta difícil de compaginar con el tiempo de atención que a su vez debe ser formativa para el alumno.

En segundo lugar, aumentaría el tiempo que requeriría la evaluación de cada alumno y de las reuniones de cátedra. Por otra parte, en tanto resultaría un método novedoso, también puede presentar dificultad que los docentes adquieran el manejo de la rúbrica como parte de la rutina de las clases.

Por último, los alumnos deberían comprender e incorporar en su aprendizaje los criterios a evaluar y el manejo de la rúbrica que como toda novedad requiere un tiempo para ser asimilada.

Capítulo 4. Conclusiones

La falta de representatividad del proceso de enseñanza en la evaluación de PH1 y la posibilidad de que los alumnos no sean evaluados bajo condiciones iguales debido a las particularidades que puede presentar los casos clínicos en el Hospital Escuela pueden ser resueltos mediante la introducción de las rúbricas que permite el registro formal de la evolución particular de cada uno de los alumnos y su utilización como criterio de corrección. Este perfeccionamiento de la evaluación de PH1 también permitiría la transformación de la actual evaluación en formativa, y con ello permitiría que cada alumno participe en forma activa del proceso de aprendizaje haciéndose responsable de su propia evolución, de su autoevaluación y con ello de la regulación de su desempeño en el proceso de aprendizaje. Este es el resultado de la presente investigación.

Hemos establecido como límites del presente trabajo la evaluación de la materia en relación con sus objetivos generales y el Plan de estudios para especificar con mayor detalle sus problemas y sus riquezas sin examinar propiamente esos objetivos que operan como criterios de evaluación ni tampoco hemos profundizado en el rol docente en esa evaluación priorizando en el análisis al alumno como agente de la evaluación.

El examen mismo de los criterios exigiría un trabajo distinto al que aquí se ha propuesto porque implicaría variables de análisis que hemos dejado de lado, como por ejemplo la profundización en los planos disciplinar, universitario y social en la definición del perfil profesional del veterinario que determinan su formación y por ende la materia en cuestión. De estos planos podría destacarse la nueva reforma del Plan de estudios de la carrera del año 2008 y el lugar que en ella habrá de ocupar PH1 como instancia de formación. Dicha transformación se encuentra en proceso de organización por lo cual no podría ser analizada con propiedad aún. Sin embargo puede decirse que sea cual sea la modalidad de cursada y de evaluación de la materia ella debe de ser formativa teniendo en cuenta el proceso de evolución por el que transitan los alumnos durante su formación para poder generar profesionales reflexivos y de excelencia.

Por otra parte, si bien hemos mencionado esporádicamente las contribuciones que podría brindar la evaluación formativa en la práctica docente no ha sido ello objeto explícito de este trabajo por requerir también variables de análisis que excedían los propósitos iniciales del presente trabajo. Examinar el enriquecimiento del trabajo docente mediante la aplicación de las rúbricas implicaría explorar la actualidad de ese trabajo mediante la consulta que los propios docente sobre la concepción que tienen de su desempeño, de los límites que él encuentra y de los facilitadores de que se valen en el dictado de las clases. Ello resultaría necesario teniendo en cuenta las particularidades de la práctica docente en PH1, una materia que asiduamente debe valerse de conocimientos brindados por otras materias aplicándolos a casos clínicos de diverso calibre.

A pesar de ellos puede aquí pensarse en un enriquecimiento de la práctica docente en la materia en tanto la implementación de las rúbricas en el dictado de las clases abrirá nuevas posibilidades a los docentes. En primer lugar, el registro del

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje permitirá que ellos evalúen su propia práctica pudiendo regularla de modo más firme ya que ella se basa hasta ahora sólo en percepciones del propio docente. En segundo lugar, facilitará en gran medida el seguimiento de casos particulares. En tercer lugar, también facilitará el intercambio con colegas y puntualmente la consulta sobre casos puntuales, ya sean clínicos o académicos, Por último, permitirá que las reuniones de cátedra se desarrollen de modo más focal mediante la fácil identificación de problemas que se den en la cursada.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, Juan (2001), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Ed. Morata, Madrid
- Bertoni, Alicia (1999), *Evaluación. Nuevos significados para una practica compleja*, Ed. Kapeluz, Buenos Aires
- Biggs, John, (2006), *Calidad del aprendizaje universitario*, Ed. Narcea S.A. 2º edición
- Browns y Glasner, A. (2003) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Ed. Nancea SA, Madrid
- Cabrera, Flor (2000), *Evaluación de la Formación*, Síntesis Educación, Madrid, Cap. 6
- Camilloni, Alicia y otros, (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Ed. Paidós, Buenos Aires, "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación"
- Casanova, M. Antonia, (1997) *Manual de evaluación educativa*. Ed. La Muralla, Madrid
- Díaz Barriga Arseo, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw Hill, México
- Cox, Ken y otros, (1990), *La docencia en Medicina*, Ediciones Dayma, Barcelona
- Gimeno Sacristán, José, (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Nancea, Madrid
- Ministerio de Educación PBA: *Un instrumento para planificar la evaluación*. Publicación
- Perez O. (2004) *Historia de la Facultad de Ciencias Veterinarias cien años de enseñanza*.
EUDEBA,
- Perrenoud, Phillippe (2006), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñan*, Editorial Graó, México
- Román, M. D., (2002) *La evaluación en el aula universitaria. Cuaderno de trabajo de la Secretaría Pedagógica*, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Buenos Aires
- Roman, María Dolores (2004), *Sugerencias para la redacción de ítems objetivos*, Ficha de cátedra, Universidad de Buenos Aires
- Seró de B. C.: (2006) *La cuestión de los instrumentos de evaluación*. Paper de circulación interna
- Zabalza, Miguel (2004), *Diseño y desarrollo curricular*, Ed. Narcea, Madrid

Anexo 1.

Planes de Estudios de la carrera de Ciencias veterinarias desde 1986 hasta la actualidad

Detalle:

Plan de Estudios 1: Res. (CS) N° 101/78 modificada Res. (CSP) N° 569/85

Plan de Estudios 2: Res. (CD) N° 409/87

Plan de Estudios 3: Res. (CD) N° 409/87 y 816/95

Plan de Estudios 4: Res. (CD) N° 409/87, 816/95, y 1344/97

Plan de Estudios 5: Res. (CD) N° 409/87, 816/95, y 1344/97, 317/06, 597/06 y 1170/07

Plan de Estudios 6: Res. (CD) 7309/09

[Los Planes de Estudios se encuentran junto a la versión impresa de la tesina]

Anexo 2.

Programas de la materia Prácticas Hospitalarias en Pequeños Animales I desde 1986 hasta la actualidad

Detalle:

Programa 1: Res. (CD) N° 132/90

Programa 2: Res. (CD) N° 1432/01

Programa 3: Res. (CD) N° 879/07

[Los Programas se encuentran junto a la versión impresa de la tesina]

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Néida Gómez

2012

Anexo 3.

Programa de Clínica de Animales Pequeños

[El Programa se encuentran junto a la versión impresa de la tesina]

Anexo 4.

Encuestas a estudiantes de la carrera Ciencias Veterinarias.

[*Las encuestas realizadas se encuentran junto a la versión impresa de la tesina. Ver Anexo 7.*]

Anexo 5.

Encuestas a graduados de la Carrera Ciencias Veterinarias

[*Las encuestas realizadas se encuentran junto a la versión impresa de la tesina. Ver Anexo 7.*]

Anexo 6.

Entrevista a la Dra. Nélica Gómez, Profesora titular de la cátedra Prácticas Hospitalarias en Pequeños Animales I

Entrevista a la Dra. Nélica Gómez, Profesora Titular de la materia Prácticas Hospitalarias en Pequeños Animales, de la carrera Ciencias Veterinarias de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 25 de agosto de 2012

Rosa Sanz (R. S.): *¿Cuándo y por qué se incluyó la materia dentro del Plan de estudios de la Carrera de veterinaria?*

Dra. Nélica Gómez (N. G.): Aproximadamente en el año 1986 o 1987, no recuerdo exactamente, se gestó un cambio en el Plan de estudios de la carrera tratando de apuntar a que el alumno tenga una formación integral en lo que se llama el tronco común, un grupo de materias que lo van preparando para la parte específicamente profesional, y luego hacer orientaciones para aquellos alumnos que ya tuvieran decidido a qué se iban a dedicar y esto a su vez abriéndolo en varias ramas: Salud pública, la Clínica de pequeños y de grandes animales, la Producción, que son las orientaciones básicas. En el Plan de estudios anterior había una sola materia orientada a la clínica que se llamaba Clínica médica y quirúrgica de animales pequeños. Se cursaba durante un cuatrimestre. Eran muchas horas de cursada, quizás cuatro veces más horas de cursadas que las que hay actualmente, pero abarcaba mucho y era una materia de la última parte de la carrera.

R. S.: *¿Era una materia práctica como ahora?*

N. G.: Sí.

R. S.: *¿Y dónde se hacían las prácticas?*

N. G.: En el Hospital, también. Bueno, la cuestión es que en el nuevo Plan se decidió subdividir la práctica clínica, la cátedra se dejó de llamar Clínica médica y quirúrgica de animales pequeños y se dividió en Clínica y Cirugía desde el punto de vista académico, y las materias dictadas en común por ambas cátedras son la Práctica hospitalaria I y la Práctica hospitalaria II. Básicamente la Práctica hospitalaria I apunta a que sea el único pasaje para el alumno que no va a elegir la orientación médica, que va a prepararse para otra orientación. Entonces, el Practica hospitalaria I se trata de proporcionar al alumno las herramientas básicas para manejarse frente a un caso clínico, hacer una buena semiología de los pacientes, conocer el sentido y la importancia de los análisis de laboratorio y otras pruebas complementarias. La idea es

que los alumnos lleguen a un diagnóstico presuntivo cuando la patología es compleja, cuando es sencilla podrán resolverla. Tampoco se pretende que el estudiante conozca mucho de tratamientos, ni de patologías complejas sino que tenga conocimientos de las que se presentan en la clínica diaria.

R. S.: *¿Recordás cuáles fueron las discusiones en el momento de creación de la materia?*

N. G.: No estuvieron vinculadas particularmente con PH1 sino que fueron discusiones sobre el hecho de que se compartimentalizaba demasiado la enseñanza. Materias que en otra época eran anuales, que incluían un montón de temáticas y que el examen final era lo que le permitía al alumno hacer la integración, desaparecieron y se formaron pequeñas materias, como pasa en las orientaciones o también en las Medicinas. Había mucha gente que no estaba de acuerdo en subdividir tanto las materias. Eso fue lo que más se discutió. En realidad las Prácticas hospitalarias comparadas con Clínica médica de pequeños animales tienen como única diferencia la carga horaria porque sólo se modificó la materia al subdividirse en dos. Te diría que ahora se hacen cosas que antes no se hacían porque al haber especialidades en PH2 circulan por las especialidades pero en PH1 van a emergencias y tiene un panorama de lo que es una emergencia, una internación, el manejo en la enfermería.

R. S.: *¿Quiénes fueron los titulares de cátedra y en qué períodos?*

N. G.: Cuando se creó la materia el primer titular fue el Doctor Escaramay, que era Profesor adjunto a cargo y después quedé yo como Adjunta a cargo más o menos un tiempo prolongado y en el 2005 pasé a ser profesora titular.

R. S.: *¿Cómo se hacía la evaluación en los orígenes de la cátedra?*

N. G.: Siempre se hizo de la misma manera. Desde que la cursé yo que la hice con el Plan viejo hasta el plan vigente. Siempre se hizo por la resolución de un caso clínico. Un tiempo, mientras estuvo a cargo el profesor Escaramay, se les tomaba un examen escrito a los alumnos que a veces era sobre una situación problemática y otras veces eran preguntas sobre enfermedades. Era bastante complejo para el estudiante y también para la corrección porque hay que tener en cuenta a quien está dirigido ese examen, que son alumnos que recién han terminado de cursar, no de aprobar, las Medicinas entonces por ahí había preguntas que eran de un nivel muy elevada para PH1. Eso se dejó de hacer y se volvió a tomar las prácticas. Eso tiene mucho que ver con la cantidad de alumnos: tenemos una semana para tomarles el examen a los estudiantes y es sabida la cantidad de alumnos que tiene la materia. La cantidad de alumnos es la que lleva a esa forma de evaluación. Y si bien puede llegar a ser algo arbitrario, los casos que se les toman a los estudiantes son sencillos: a los alumnos de PH1 no les damos casos complejos entonces ellos *tienen que* poder resolverlos; y además no se les pide que resuelvan el problema por el cual viene el animal sino que se les pide que hagan una evaluación completa. A veces los pacientes llegan por una

2012

alergia a las pulgas y además se les encuentra una patología cardiaca que está en gestación o una insuficiencia renal; y entonces es eso lo que va a permitir demostrar si el estudiante es capaz de detectar esos problemas.

R. S.: *¿Cuántos alumnos suele tener la materia?*

N. G.: En estos momentos, que es PH2 y no PH1, tenemos cincuenta alumnos a la mañana, veinte a la tarde y siete a la noche. Esto antes no existía, sólo había turno mañana y después de un tiempo se hizo turno tarde, cuando empezó a venir un mayor caudal de estudiantes, y finalmente, hace tres o cuatro años atrás, se ha abierto el turno vespertino.

R. S.: *¿Hubo cambios a lo largo de la historia de la cátedra en la manera de concebir la evaluación?*

N. G.: Los criterios no han cambiado. Quizás sí están ahora mejor organizados y expresados en el programa de la materia. Sencillamente porque están escritos.

R. S.: *Actualmente, cómo caracterizarías el lugar de la materia dentro del Plan de estudios de la carrera.*

N. G.: Lo único que yo pediría es que se sea más estricto con las correlatividades, pediría que tengan aprobadas las Medicinas. Eso sería lo ideal porque así los alumnos aprovecharían mucho más el paso por la materia. Cuando no hicieron la integración, si bien pueden haber estudiado a lo largo de la materia y aprobado los parciales para dejarla regular, pero a mí me parece que no es lo mismo que estudiar una materia para un final y tener que integrar todo. De ese modo esos conocimientos integrados va a ser más sencillamente volcados a la práctica en una materia que, como su nombre lo indica, es fundamentalmente práctica.

R. S.: *¿Cuál es la relación entre la evaluación parcial y la evaluación final en la materia?*

N. G.: En la evaluación final se pueden hacer muchas más preguntas sobre el caso y podemos ser mucho más estrictos con la revisión. En el examen parcial con que estén los conocimientos básicos y sepan manejarse frente al paciente y a su dueño, generalmente los alumnos aprueban el parcial.

R. S.: *En este momento, te parece que hay alguna evaluación del proceso de los alumnos en la materia.*

N. G.: Formalmente no. Informalmente sí: muchos docentes comentan “qué buen grupo” o “esta chica es muy capaz”. Como los grupos no son desmedidamente grandes tienen la posibilidad de conocerlos un poco mejor. Las rotaciones son buenas por un lado porque permiten a los alumnos conocer las formas de trabajar de distintas

personas pero por otro lado no dejan mucho tiempo para que conozcan con mayor profundidad su manera de trabajar en una cursada tan corta.

R. S.: *¿Cuáles son los criterios de aprobación de la materia?*

N. G.: El criterio en PH1 es que los alumnos hagan una buena semiología y que detecten todos los signos clínicos, que pueden ser sutiles, con una buena observación. Que sepan solicitar los exámenes clínicos necesarios para confirmar o descartar los diagnósticos clínicos posibles, que esbocen varios diagnósticos diferenciales según la formación que tienen porque sabemos que están en una primera etapa. Y en el tratamiento lo único que se pretende es que sepan hacer una fluoterapia y que tengan una idea de qué antibiótico o qué corticoides se debe emplear sin entrar en detalles de dosis y demás.

R. S.: *¿Cuáles son los criterios de desaprobación de la materia?*

N. G.: Si el examen semiológico está mal los alumnos no pueden seguir. De nada sirve que digan diagnósticos diferenciales que los pueden tener estudiados de memoria si no tienen un fundamento en el estado del animal.

R. S.: *¿Es mayor el número de desaprobados o el de aprobados de la materia?*

N. G.: Es un mayor número de aprobados.

R. S.: *¿A qué crees que se deba ese número mayoritario?*

N. G.: Me parece que es eso a lo que debemos tender. También creo que nos adaptamos a preguntar eso que un alumno con cien horas de cursada puede llegar a saber con esas horas de cursada. Uno sabe perfectamente que con eso no los forma completamente pero les da las herramientas para que sepan manejarse frente a otros casos clínicos. Y ahí tendrá que poner una gran parte el estudiante y no tener todo servido. Si yo tengo un caso que no vi en la cursada y que no lo recuerdo, voy a los libros; el veterinario también lo va tener que hacer una vez recibido. Lo importante es que los alumnos adquieran una metodología diagnóstica y que no se vayan para cualquier lado, que sepan hacer una buena anamnesis, ponerle límites al dueño del paciente cuando habla desmedidamente y no contesta lo que se le pregunta. Todo eso es fundamental para llegar a un diagnóstico.

R. S.: *¿A qué crees que se deba los desaprobados de la materia?*

N. G.: Porque no estudian, porque no tienen suficiente sustento teórico de las Medicinas. Por eso yo sería más estricta con las correlativas. Y algunas veces no aprovechan las cursadas. Tenemos en PH1 casos de alumnos que están permanentemente desatentos porque no les interesa la materia y hay que estar movilizándolos. Eso es fácil si tenes seis alumnos porque les puedes estar siempre

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, CON ORIENTACION EN CIENCIAS
VETERINARIAS Y BIOLÓGICAS

Autora: Rosa E. Sanz

Tutora: Dra. Nérida Gómez

2012

encima, si ya se van a ocho o a nueve la cosa cambia y uno no puede estar pendiente de qué están haciendo todos los alumnos, si alguien está pendiente de quien está revisando o si hay dos atrás que siempre están charlando y son los que después desaprovechan, no porque hayan estado hablando sino porque no aprovecharon la cursada. En el proceso de enseñanza aprendizaje se requieren dos partes, el docente y el estudiante, no es toda culpa del docente si el alumno no aprende.

R. S.: *¿Identificas algún problema en el actual modo de evaluación de los alumnos?*

N. G.: La verdad no pero se podría complementar con otras cosas sobre todo en aquellos casos en que uno está en duda. Si está en duda el docente que está tomado pide ayuda a un jefe de trabajos prácticos o a un profesor para determinar qué es lo que se hace. Cuando no hay suficientes casos para tomar exámenes otra forma de evaluar es presentar casos figurados a los alumnos y si bien las maniobras no están en la realidad puede manifestarnos si ha desarrollado una metodología diagnóstica.

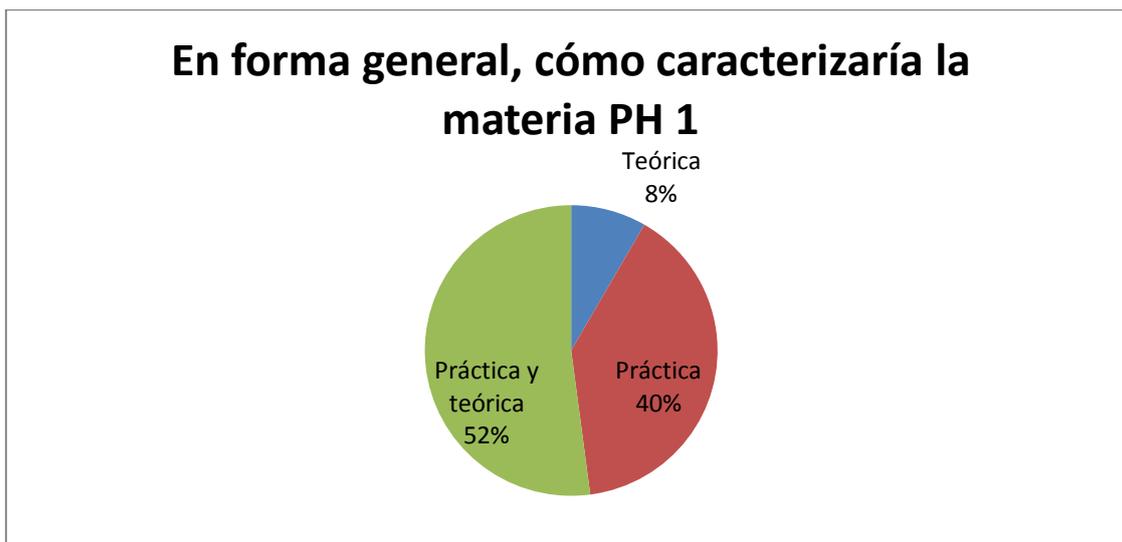
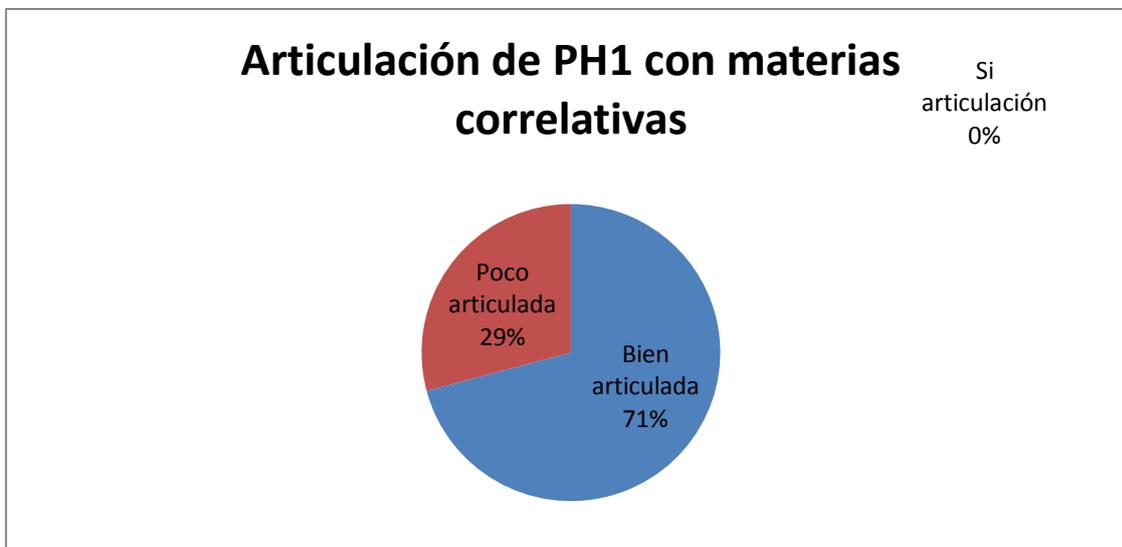
R. S.: *¿Cuál consideras que es el objetivo de enseñanza principal de la materia dentro del plan de estudios de la carrera?*

N. G.: Como lo dije anteriormente, sería darle una formación clínica mínima a todos los estudiantes que pasan por la materia que después podrán optar o no por profundizarlos si van a optar por la clínica o sino va a tener una formación básica.

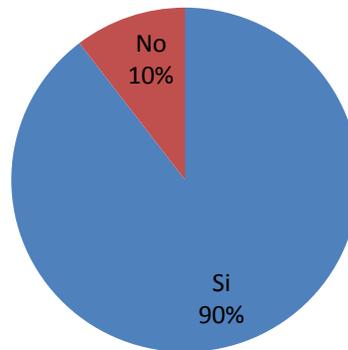
2012

Anexo 7.

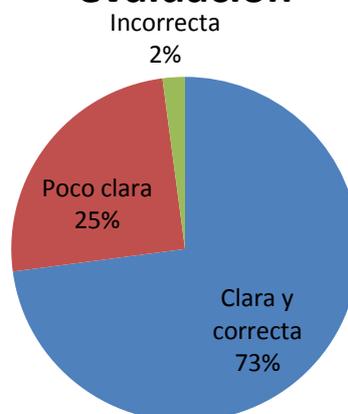
Análisis cuantitativo de las encuestas a estudiantes y egresados

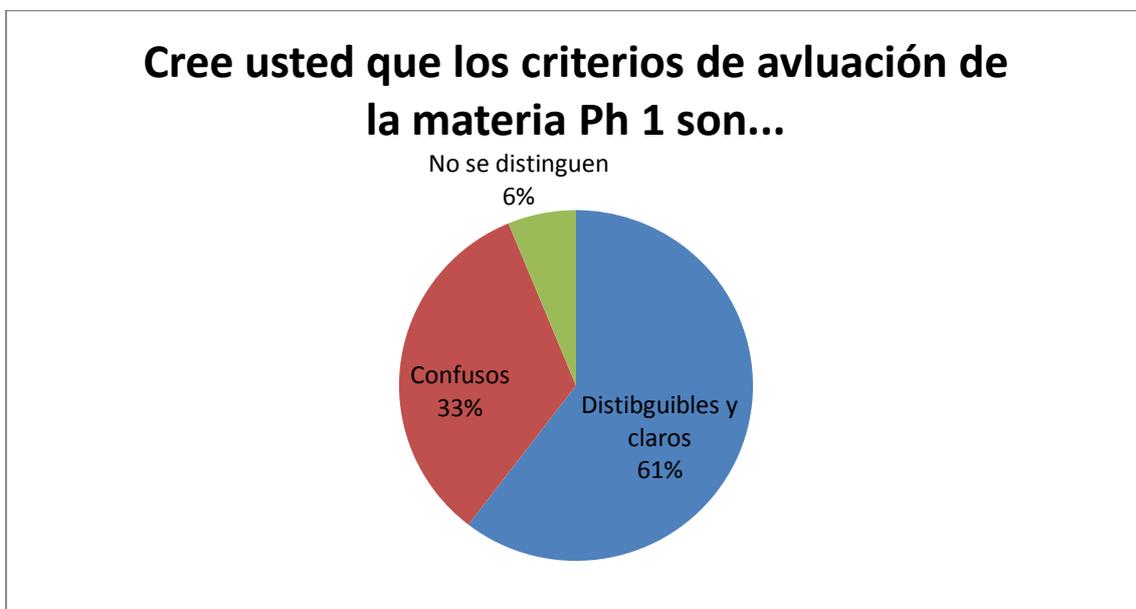
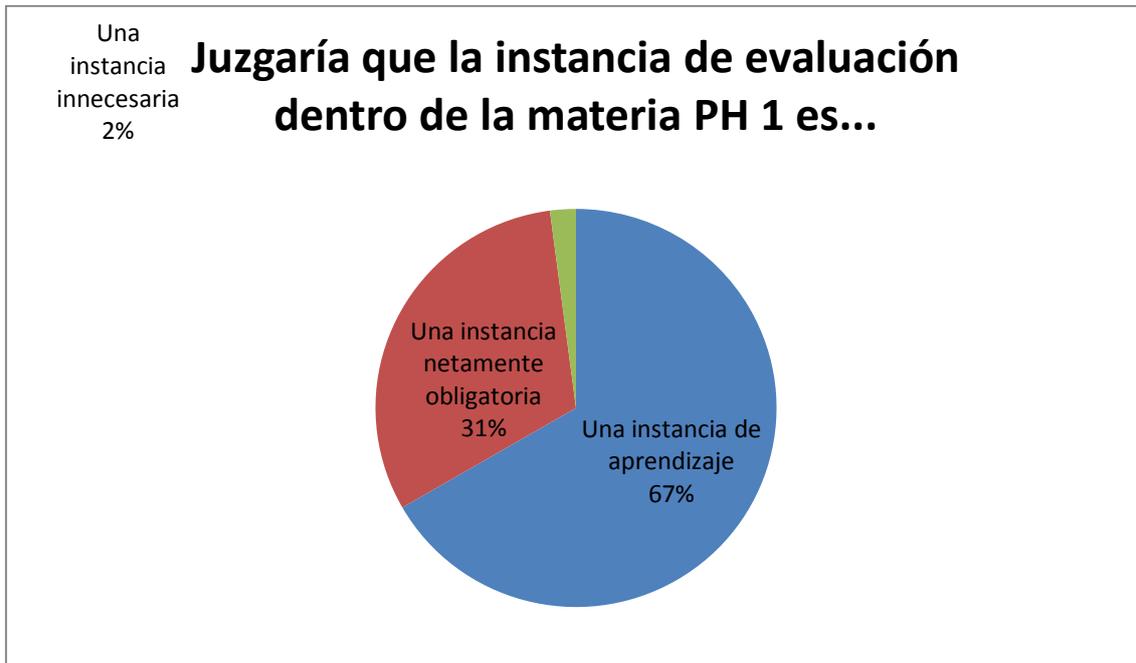


**Considera que durante la cursada de Ph 1
pudo aplicar sus aprendizajes adquirido en
materias anteriores a ella**

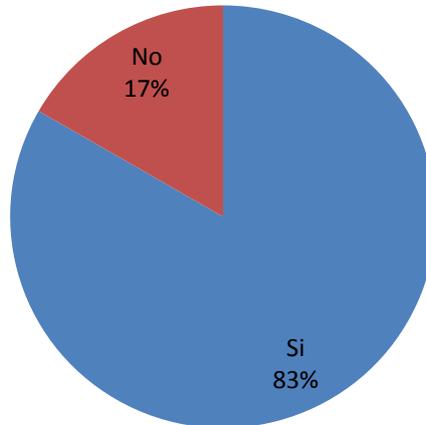


**¿Cómo calificaría la articulación de las clases
hospitalarias de PH1 cons sus instancias de
evaluación**

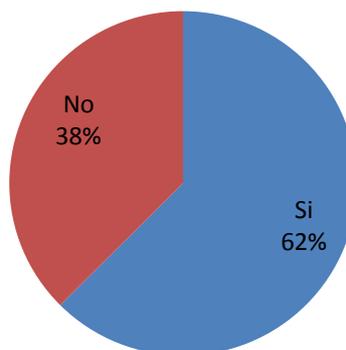




**¿Considera coherente el tipo de evaluación
de la materia en relación a sus objetivos?**

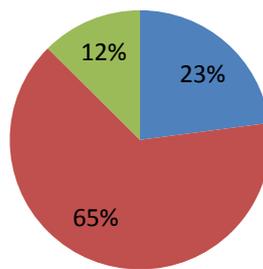


**Considera que la instancia de evaluación
final permite dar cuenta de los aprendizajes
adquiridos durante la cursada de la materia
PH 1**



El caso clínico final en que fue evaluado al finalizar PH 1

- Le permitio demostrar todos sus conocimientos adquiridos en la materia
- Le permitio demostrar solo parte de los conocimientos adquiridos durante la materia
- No le permitio demostrar sus conocimientos adquiridos en la materia



¿Considera que la evaluación en la materia PH 1 fue diferente a la que realizo en sus materias correlativas?

- No
- Sí

