



UBA
Universidad de Buenos Aires



Facultad de Ciencias
VETERINARIAS
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para
Ciencias Veterinarias y Biológicas**

EVALUACION PARTICIPATIVA EN LA MATERIA
ENFERMEDADES INFECCIOSAS EN LA PRODUCCION

**Tesina para optar por el grado de Especialista en Docencia
Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas**

Autor: Dra. Barandiaran Soledad

Tutora: Dra. Martínez Vivot Marcela

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los que hicieron posible la realización de este trabajo: xxxxxxx

Índice

INTRODUCCIÓN	4
Hipótesis	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
PLANTEAMIENTO DE TEMA/PROBLEMA	8
MARCO TEÓRICO/ ESTADO DEL ARTE	10
DESARROLLO	23
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	25
BIBLIOGRAFÍA	34
ANEXOS	38

Introducción.

En las enseñanzas oficiales de nivel de Grado el objetivo formativo no es otro que el de proporcionar a los alumnos una formación universitaria en la que se integren conocimientos generales básicos junto con conocimientos transversales relacionados con la formación integral de la persona, así como los conocimientos específicos de carácter profesional orientados a la integración en el mercado de trabajo.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje-asimilación-transformación se encuentra indispensablemente la etapa de evaluación. En este trabajo presentamos la incorporación de una nueva modalidad de evaluación, llamada ‘Evaluación participativa’, en contraposición de la evaluación jerárquica tradicional que se dictaba en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires.

Como ventajas de la implementación de la evaluación participativa como nueva metodología educativa, podemos mencionar la adquisición de diferentes competencias por parte de los alumnos y la posibilidad de evaluar el desarrollo de las mismas. Con este trabajo las principales competencias que se desplegarán son las competencias genéricas interpersonales, instrumentales y sistémicas. La “capacidad crítica y autocrítica” y la “capacidad de toma de decisiones” de los alumnos son unas de las más importantes ejecutadas durante el ejercicio de la evaluación-autoevaluación. Adicionalmente se ponen en práctica otras capacidades genéricas como: Pensamiento analítico, pensamiento creativo, pensamiento reflexivo, gestión del tiempo, resolución de problemas, competencia planificación, uso de las TIC, comunicación verbal, comunicación escrita, adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, innovación, gestión de proyectos y competencia al liderazgo entre otras.

La capacidad crítica y autocrítica, es una competencia relacionada con el enseñar a pensar e implica que la persona sea capaz de analizar una idea, fenómeno o situación desde diferentes perspectivas y asumir ante ellas una opinión propia construida desde la objetividad argumentada. La toma de decisiones, es la capacidad de elegir un curso de acción entre varias alternativas. La competencia ‘capacidad de toma de decisiones’ consiste, básicamente, en la capacidad de elegir la mejor opción entre varias de ellas, siguiendo un criterio definido, para actuar y conseguir el objetivo buscado. El desarrollo de la competencia requiere adoptar decisiones de calidad, de un modo sistemático, sacando

rendimiento de las potencialidades que ofrece el entorno, comprometiéndose con la decisión tomada y siendo coherentes con la misma.

Una ventaja que conlleva la incorporación de la metodología de “Evaluación participativa” es favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje con la participación del alumno en la instancia de su evaluación, en donde los juicios valorativos son elaborados conjuntamente por los estudiantes y los profesores y no solo por parte del educando como ocurre normalmente en la carrera. Ésta herramienta educativa pretende contribuir en gran medida a consolidar la responsabilidad y el autocontrol en los estudiantes, valores fundamentales en el ser humano para un buen desempeño laboral y personal.

Mediante la implementación de esta metodología se espera lograr un interés mayor por parte del alumno y un compromiso de participación durante la instancia de evaluación. Así también como la evaluación de diferentes competencias al mismo tiempo por parte del profesorado, Con esto se espera responder a los interrogantes....

¿Qué efecto o que resultados son posibles esperar u observar en los alumnos al implementar el sistema de evaluación participativa?

¿Será posible consolidar las competencias genéricas en los estudiantes de veterinaria que cursan la materia “Enfermedades infecciosas en la producción”? teniendo en cuenta que durante toda su carrera educativa el alumno fue evaluado por el educando mediante competencias tradicionales que evalúan por métodos usuales tipo test o pruebas escritas u orales, las cuales desatienden los componentes no visibles de las competencias.

Con este trabajo se busca investigar la importancia de incluir diferentes metodologías a la instancia de evaluación, anteriormente la concepción tradicional de la evaluación estaba históricamente enfocada a una prueba final con un único formato o procedimiento evaluativo. Actualmente, bajo el nuevo paradigma educativo, las necesidades desbordan esta práctica y se impone experimentar nuevas estrategias y procedimientos para que los estudiantes desarrollen competencias para su formación integral.

Ésta metodología de evaluación es muy factible de llevar a cabo en la materia “Enfermedades infecciosas en la producción” de la Universidad de Buenos Aires, ya que los alumnos están atravesando el 5^{to} año de la carrera de Veterinaria, en la Intensificación de producción animal, por otro lado cuentan con la madurez para trabajar en grupo y poder elaborar proyectos productivos valorando los costes económicos y conociendo las diferentes enfermedades infecciosas que condicionan el éxito o el fracaso de una unidad

productiva. A su vez los materiales didácticos necesarios son un proyector de *power point* y hojas con las planillas, elementos que demandan un bajo coste de implementación y están presentes en la Cátedra de Enfermedades Infecciosas donde se dicta la materia. La materia Enfermedades Infecciosas en Producción tiene una carga horaria de 40Hs. Su objetivo es identificar las enfermedades infecciosas que afectan a la producción animal, considerando las diferentes etapas en que se encuentran ubicadas y su resolución.

Los contenidos de la materia son:

Unidad 1: Enfermedades infecciosas en bovinos de carne, influencia de las enfermedades infecciosas en las diferentes etapas de la producción bovina de carne, Gestación, recría y engorde

Unidad 2: Enfermedades infecciosas en bovinos de leche, influencia de las enfermedades infecciosas en las diferentes etapas de la producción bovinos de leche, gestación, guachera y ordeño.

Unidad 3: Enfermedades Infecciosas en la producción equina, influencia de las enfermedades infecciosas en las diferentes etapas de la producción equina, gestación cría y recría.

Unidad 4: Enfermedades Infecciosas en la producción porcina, influencia de las enfermedades infecciosas en las diferentes etapas de la producción canina

Unidad 5: Enfermedades Infecciosas en la producción aviar, influencia de las enfermedades infecciosas en las diferentes etapas de la producción aviar: reproductoras, ponedoras, parrilleras.

Unidad 6: Enfermedades Infecciosas en la producción canina; influencia de las enfermedades infecciosas en las diferentes etapas de la producción canina

Unidad 7: Organizaciones Nacionales e Internacionales, vinculado a las enfermedades infecciosas emergentes, análisis de riesgo, Legislación sanitaria vigente.

Con los resultados de esta investigación se pretende fomentar la incorporación en la carrera de Veterinaria de diferentes metodologías educativas en la instancia de evaluación de cada asignatura.

Hipótesis

Si se incorpora la modalidad de “Evaluación participativa” en el proceso de enseñanza y aprendizaje en alumnos de 5to año de la Carrera de Veterinaria en la materia “Enfermedades infecciosas en la producción”, se potencia las competencias genéricas, principalmente “capacidad crítica y autocrítica” y “toma de decisiones” de los alumnos. Con esta implementación se logrará mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje-asimilación-transformación así como fomentar la responsabilidad y el autocontrol de los alumnos.

Objetivo General:

- Potenciar y desarrollar la competencia “capacidad crítica y autocrítica”, mediante la incorporación de la evaluación participativa en Enfermedades infecciosas en la producción” en alumnos de veterinaria de 5to año.
- Potenciar y desarrollar la competencia “toma de decisiones” al evaluar el trabajo final de la materia.
- Evaluar la adquisición y desarrollo de diferentes competencias genéricas de los alumnos al implementar esta metodología de trabajo.

Objetivos específicos:

- Formular y diseñar una herramienta *had hoc* en forma de planilla para que los alumnos puedan llevar a cabo el proceso de autoevaluación y de evaluación de distintas capacidades o competencias.
- Valorar la “capacidad crítica y autocrítica” y la “toma de decisiones” de los alumnos, valuados mediante indicadores que fueron incorporados en la planilla *ad hoc*.
- Valorar otras competencias genéricas, relacionadas al pensamiento crítico: Pensamiento analítico, pensamiento creativo, pensamiento reflexivo, gestión del tiempo, resolución de problemas, competencia planificación, uso de las TIC, comunicación verbal, comunicación escrita, adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, innovación, gestión de proyectos y competencia al liderazgo entre otras.
- Analizar y evaluar los resultados de la actividad de la evaluación grupal de los alumnos
- Devolución integrada con los alumnos de los resultados y notas.

Planeamiento de tema o problema

La evaluación es parte integrante y constitutiva del proceso enseñanza-aprendizaje que, para estar bien ejecutada, requiere de la asimilación (cuando se hace propio el conocimiento) y de la transformación. Sin la actividad evaluativa, el proceso queda incompleto, por la carencia de certeza de que el proceso haya sido exitoso y de que se haya logrado adquirir las competencias previstas que van a perfeccionar integralmente al alumno y a mejorar su calidad de vida y la de quienes viven a su alrededor.

La evaluación que se utilizaba en con anterioridad en la materia “Enfermedades Infecciosas en la producción” era de tipo sumativa, ya que se desarrollaba al final del curso y de tipo tradicional y escrita. Al finalizar las 7 clases que incluían la currícula de la materia se les entregaba a los alumnos un examen con 5 preguntas a desarrollar de los principales temas abordados durante la cursada. El alumno debía desarrollar el tema y era el docente el que determinaba si había alcanzado los conocimientos mínimos como para regularizar la materia o por el contrario quedaba en situación de Reprobado donde debía rendir nuevamente el examen más adelante. Con esta modalidad era solo el profesor el que determinaba cual era la calificación que merecía el alumno de acuerdo a lo desarrollado en la hoja del examen. Una característica muy destacada de la evaluación sumativa es que el juicio que en ella se formula es muy genérico. Dicho juicio asigna a los aprendizajes obtenidos una determinada categoría de la escala de calificación, sin discriminar sobre el tipo de capacidades, habilidades o destrezas obtenidas en mayor o menor grado. En ese tipo de evaluación el docente es el que formula un juicio de valor (en términos de bueno o de malo, de adecuado o de inadecuado, de suficiente o insuficiente) del desempeño de los alumnos. Diseñar, aplicar y evaluar exámenes constituye un componente básico del trabajo docente. Es en el examen cuando se manifiesta de un modo más evidente la asimetría estructural que caracteriza a la relación profesor/alumno.

La evaluación en la educación de grado de los alumnos, en la actualidad, ha demostrado necesitar de un más detallado y justo sistema de valoración. Los esquemas con los que hoy trabajan muchos docentes son demasiado mecánicos, imparciales u obtusos. Es por eso que consideramos que la incorporación de esta nueva modalidad en la práctica de evaluación es beneficiosa para desarrollar y valorar diferentes competencias o capacidades de los estudiantes que de otro modo quedarían inadvertidas. Por otro lado volcar la educación hacia un aprendizaje por competencias ofrece a los estudiantes una formación

más individualizada, en donde adquieren los conocimientos mediante la práctica y su experiencia. Este aprendizaje por competencias cada vez se utiliza más en los centros educativos, en parte porque permite centrar el foco en mayor medida en las necesidades del alumnado.

Las personas requieren para su funcionamiento e integración socio-laboral, adquirir ciertas destrezas y habilidades tanto instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuros profesionales. En la actualidad se requiere una mayor sensibilización del ámbito universitario en general, con la necesidad de crear una mayor conciencia y compromiso social entre los estudiantes universitarios, para que pongan sus capacidades y competencias al servicio de los demás y no sólo en su propio provecho o en beneficio de organizaciones empresariales que compiten en un mercado cada vez más despiadado y globalizado (Villa y Poblete, 2007).

Con la “Evaluación participativa” el docente cede su poder y conjuntamente con los alumnos se desenvuelve en las tareas evaluativas del proceso. La autoevaluación debe, por una parte, permitirle al alumno enfrentarse de manera crítica a su proceso de aprendizaje y, a la vez, fortalecer su autonomía y autoestima. Con la coevaluación los alumnos ponen en práctica la convivencia del grupo y expresan opiniones basadas en la reflexión, y el docente destaca los avances, logros, dificultades y carencias del grupo. Por su parte, la heteroevaluación, como proceso de valoración recíproca permite discutir los progresos e interferencias ocurridas durante el aprendizaje, así como revisar los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza utilizados durante toda la acción educativa.

La adopción del modelo por competencias en educación superior supone, para el docente, mover el foco de la enseñanza al aprendizaje. Aprendizaje entendido como un proceso que permite captar, codificar, relacionar y almacenar nueva información con aquella ya integrada en la memoria a largo plazo; el procesamiento de la información así entendido, está implicado en todas las actividades cognitivas, sea el pensamiento, la resolución de problemas, el olvido, el recuerdo, etc. (Schunk,2008). Con respecto al tema planteado, Cano (2008) señala que debe darse un cambio de cultura, una revisión de cómo se entiende la función docente: facilitadores de oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Desde esta perspectiva, es necesario buscar vías para promover el trabajo autónomo del estudiante, tales como el trabajo cooperativo, el debate, la solución de problemas, el trabajo

por proyectos, simulaciones, análisis de casos... y posteriormente evaluar el aprendizaje sobre este trabajo autónomo.

Tal como señalan algunos autores (Díaz, 2008; Stiggins, 2002), la evaluación tiene un valor intrínseco dentro del proceso educativo, puede actuar como facilitador u obstaculizador del aprendizaje y debe ser coherente con el paradigma educativo que subyace. En consecuencia, al cambiar el modelo de formación en educación superior, la evaluación debe ser revisada y adaptada.

La evaluación es imprescindible como proceso de autorregulación y de mejora en el ámbito docente. En este sentido, Sans (2005) aporta que la evaluación “no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel”.

Finalmente, en el actual contexto de la formación, donde se pretende que los estudiantes adquieran una serie de competencias, habrá que plantear un sistema de evaluación de los resultados de este aprendizaje. Aparecen entonces términos como evaluación de competencias o evaluación innovadora, que vinculan la evaluación con la adquisición directa de competencias.

Marco Teórico

La evaluación educacional, entendida como la comprobación del grado en que los estudiantes han alcanzado las competencias previstas, adquiere valor y vida pedagógica en función de su utilidad para la toma de decisiones que mejoren el proceso educativo, el cual, coincidiendo con lo planteado por García (1999), será entendido como el proceso enseñanza, aprendizaje, asimilación y transformación que repercute en el mejoramiento de la educación, lo que finalmente mejora también la calidad de vida de cada habitante y de la sociedad en general.

La evaluación en su significado más general es tan antigua como el hombre mismo, tomar en cuenta indicadores para determinar características o manifestaciones conductuales de las personas es el denominador común de todas las evaluaciones. Lafourcade (1973), un experto que se ha convertido en un clásico sobre evaluación, se refiere a ella como un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a una influencia, con base en objetivos definidos de modo concreto y

preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser cumplidos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación.

De Mattos (1974), otro maestro de la evaluación y la didáctica, establece que ésta consiste en la suma de las transformaciones que se operan en diferentes áreas, entre las cuales destacan: el pensamiento, el lenguaje técnico, la manera de obrar y la forma de comportarse de los educandos. En estos ámbitos cada evaluación debe incidir en la manera de comprender las situaciones específicas para la resolución de problemas reales sabiendo interpretar y utilizar el lenguaje y sus símbolos, lo que es manifestado en las actitudes y la dinámica afectiva con que se reacciona a situaciones como individuos conocedores y esclarecedores.

Al evocar el nacimiento de la evaluación, se establece un cordón referencial hacia los primeros exámenes competitivos y públicos llevados a cabo, algunos de los cuales fueron realizados en la China Milenaria y utilizados, según Fernández Sierra (1994), para seleccionar los miembros del gobierno en la dinastía Han. No obstante, más allá de la noción de “medición” de la evaluación, la palabra se ha asociado también con otros sinónimos como clasificar, estimar, comparar, informar, apreciar, interpretar, controlar, entre otros.

Tyler (1949) es uno de los teóricos de la evaluación educativa, reconocido mundialmente por sus estudios de la evaluación por objetivos. Para él, el objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos a la vez que servía de informante sobre el programa educativo.

En cuanto al afianzamiento del estudio de casos en la práctica evaluativa, autores como Kemmis (1998) proyectan la evaluación con la interacción de todos los componentes de la educación; la interacción incluye así el currículo, los administradores, alumnos y programas. Este autor plantea un modelo que tiene especial atención en la evaluación orientadora, la cual está centrada en valores o principios rectores, entre los cuales destaca la racionalidad, autonomía, responsabilidad, intereses, entorno, pluralidad de criterios, oportunidad y adaptación.

Fundamentalmente, el proceso de evaluación de los aprendizajes da cuenta de tres dimensiones esenciales: la expresión de un juicio de valor, la recolección de información para sustentar dicho juicio y el propósito o finalidad en la realización de los actos evaluativos. En este sentido, “evaluar es una práctica intencional que realiza un sujeto con el propósito de indagar, conocer y comprender a un objeto determinado (prácticas, sujetos, objetos), a partir de la formulación de un juicio de valor” (Mancovsky, 2007, p. 6).

El accionar operativo de la evaluación desde esta perspectiva tradicional depende exclusivamente de los docentes y se refiere a las herramientas, instrumentos o técnicas que se utilicen para recoger información valiosa para la toma de decisiones. Se aprecia entonces una gerencia centrada en la cual el docente asume una postura como apoderado del aula que ejercita el rol de planificador, rediseñador, implementador, evaluador, investigador y transformador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado la evaluación de los aprendizajes en la práctica educativa representa uno de los problemas que a lo largo de la historia ha sido ampliamente discutido, ya que constituye parte integrante de un significativo y delicado proceso en la docencia, con especial incidencia en la calidad y gerencia del aula que, unida a la visión de futuro personal, profesional y de país, tendrá su impacto en la sociedad.

Con la introducción de un proceso de evaluación participativa se plantea entonces la necesidad de una construcción crítica de saberes y aprendizajes que sólo es posible en un ambiente democrático, en el cual las ideas no se dictan, por el contrario se intercambian, se discuten, se analizan, se reflexionan. Como puede apreciarse, esta consideración implica la asunción del estudiante como centro de la acción evaluativa y por ende del proceso educativo, desde la perspectiva de su aprendizaje y desarrollo como ser humano y especialmente como ser social. Se asume entonces que el fin último de la acción evaluativa en el aula es para aprender, tal como refiere Álvarez Méndez (2007). Se traslada entonces a una dinámica, donde lo verdaderamente importante no es la medición cuantitativa y exacta por parte del docente de lo que alcanza o no el estudiante de una forma unidireccional, sino que desde la conciencia y la corresponsabilidad individual o colectiva, los actores sociales involucrados realizan acciones de aprendizaje y de reflexión.

Bordas y Cabrera (2001) señalan que a medida que el alumno aprende a autoevaluarse también aprende a saber identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos y expectativas, a realizar un plan de acción para conseguirlos, a identificar recursos, a establecer pasos lógicos y necesarios para conseguir objetivos, a valorar los logros.

En esta perspectiva el agente de valuación deja de ser exclusivamente el profesor. El alumno individualmente o en grupo, pasa a tener un papel fundamental, de tal manera que se le da un traspaso progresivo de la responsabilidad de la evaluación desde el profesor al alumnado. Para esto es necesario que el alumnado haga suyo los objetivos del aprendizaje, participe en el establecimiento de sistema de criterio de evaluación y, sobre todo, tenga capacidad para planificar la evaluación, utilizar autónomamente procedimientos evaluativos y seleccionar evidencias que muestran los logros conseguidos.

En esta concepción de la evaluación, el docente asume un proceso de gestión y gerencia del aprendizaje muy diferente al tradicional, que podría complementarse con la tríada “eficacia, eficiencia y pertinencia”, propuesta por Contasti (1999).

Estas premisas orientan a una práctica evaluativa que es parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje no como un fin terminal de este. Por lo que está incorporada a una gerencia de aula abierta, flexible y participativa, que permite por un lado a los estudiantes autorregular sus procesos pedagógicos desde la perspectiva de las múltiples relaciones que se construyen o reconstruyen para dar paso a las transformaciones experimentadas en su aprendizaje, tal como refiere Blanco Gutiérrez (2004). Adicionalmente, obligan al docente a desenvolverse como un guía, mediador-crítico-reflexivo y potenciador-animador del aprendizaje de los estudiantes, por medio de una estrecha relación dialógica. Para ello, es necesario alejarse de la actitud rígida y autoritaria del docente y generar un ambiente más distendido que conlleve a un acercamiento entre el docente y el alumno, a fin de establecer conversaciones informales y sencillas sobre lo que les gusta o les disgusta de las clases, la aclaración de malentendidos, el definimiento de reajustes o simplemente el intercambio de las vivencias más resaltantes logradas en el curso.

Tal como lo expresan Rivera y Piñero (2006), hay una necesidad de asumir un proceso de evaluación educativa que desde el enfoque cualitativo genere “un espacio para la reflexión, comprensión y valoración de los avances, intereses, aspiraciones, consideraciones e interpretaciones de quienes participan en la acción educativa”. Desde esta perspectiva, se ve la evaluación como un proceso dinámico, complejo, participativo, reflexivo y dialógico centrado en el aprendizaje formativo, que a su vez requiere la garantía de logros.

Por ello, la evaluación cumple su función social de acreditar o certificar ante la sociedad y comunidad cultural, si los estudiantes han conseguido determinados logros académicos o si poseen determinadas capacidades/competencias para acceder al campo laboral, desempeñar determinadas funciones sociales o asumir ciertos roles en la misma.

Miguel Ángel López (2013) compara los sistemas de procedimientos de evaluación entre la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias en el siguiente cuadro.

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS
Evaluación superficial	Evaluación auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los alumnos se “apoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje en estrategias y procedimientos evaluativos

De Miguel, M. (Dir.) et alt. (2005b)

Por otro lado éste mismo autor divide los procedimientos y técnicas evaluativas en las siguientes estrategias.

- Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento).
- Pruebas de respuesta corta.
- Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.
- Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas, trabajos).
- Trabajos y proyectos.
- Informes/memorias de prácticas.
- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.
- **Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).**
- Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción).
- Técnicas de observación (registros, listas de control).
- Portafolio.

Y los métodos son:

- ✓ Lección
- ✓ Estudio de casos
- ✓ ABP
- ✓ Resolución de problemas
- ✓ Aprendizaje cooperativo
- ✓ **Método de proyectos**
- ✓ Contrato de aprendizajes

Ahora centrándonos en la enseñanza basada en las competencias, recordamos que la introducción del Espacio Europeo de Educación superior (EEES) a la universidad española trajo aparejado diversos cambios. Uno de ellos fue orientar la atención de los procesos formativos en el aprendizaje de los estudiantes y, más concretamente, en los resultados del aprendizaje, medidos a través de las competencias. A partir del análisis de diferentes autores, Miguel Ángel López (2013) define una competencia como un saber en ejecución; es decir:

“La capacidad de movilizar varios recursos de pensamiento para hacer frente a diversas situaciones sean profesionales, escolares o de la vida cotidiana.”

En este sentido, las competencias ponen en acción el conocimiento del individuo, las maneras de realizar una determinada tarea y las actitudes frente a ésta.

Definiciones de competencias:

2007; Collis: Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.

2008; Prieto: Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.

2010; Tobón: Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizando los diferentes saberes: ser, hacer y conocer.

El objetivo del Aprendizaje Basado en Competencias es el desarrollo integral del individuo. Representa el reconocimiento de una serie de saberes que a continuación se detallan (López, 2013):

1. Saber conocer: desarrollar nuevos conocimientos, lo cual se relaciona también con la formación permanente y a lo largo de toda la vida, en todos los ámbitos de la misma: académica, profesional y social.
2. Saber hacer: dominio de métodos, estrategias y técnicas enfocadas al desarrollo de diversas tareas personales y profesionales.
3. Saber ser: son el conjunto de actitudes y formas de actuar con las personas, lo cual nos permitirá desarrollar competencias sociales. Se relaciona también con las actitudes hacia la iniciativa, el liderazgo y la motivación frente a las tareas de la vida diaria.

En este sentido, la educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar; en otras palabras, debe asegurar o acreditar el saber profesional (Echeverría, 2002).

Ciertamente lo que pretende la formación por competencias es que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender y desaprender a lo largo de su vida, sabiendo adaptarse a situaciones cambiantes. Algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación para el desarrollo de competencias son (Pimienta, 2012):

- 1: Preguntas guía: Preguntas exploratorias, Preguntas detonadoras
- 2: Diagramas: Diagrama de flujo, Diagrama radial, Diagrama de árbol
- 3: Esquemas: Mapa mental, Mapa conceptual, Cuadro sinóptico, Cuadro comparativo
- 4: Estrategias grupales: Debate, Simposio, Mesa redonda, Foro, Taller
- 5: Otras estrategias: Simulación, Proyectos, Estudio de caso, Solución de problemas

Instrumentos para evaluar el desarrollo de competencias (Moreno, 2012)

- 1: Guía de observación: Analiza el desempeño, habilidad o destreza de un estudiante
- 2: Cuestionarios: Evalúan la adquisición de conocimientos de tipo conceptual

3: Lista de cotejo: Registra el desempeño del estudiante a través de la observación y valoración de sus evidencias.

4: Portafolio de evidencias: Permite valorar el proceso del estudiante a través de los productos entregados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5: Rubricas de evaluación: Se construye a partir de parámetros graduales de desempeño del estudiante, permite evaluar objetivamente el proceso de cada individuo.

Las competencias desarrolladas por estudiantes se clasifican básicamente y diferencian entre lo genérico y lo específico de cada titulación o profesión. Las publicaciones de Alex (1991), Bunk (1994), Mertens (1996), Le Boterf (2001) o Echeverría (2005), entre otros, han aportado experiencias y estudios en esa diferenciación con mayor o menor claridad.

En definitiva, las competencias profesionales son específicas de las materias de estudio o de la profesión y propias de cada titulación, también se denominan competencias específicas.

Las genéricas abarcan a las específicas, son denominadas de diferentes formas y bajo diversas perspectivas (generis competencias, core competencias, key competencias, transfereable competencias, etc.). Revelan, por lo tanto, a aquellas competencias que son claves, transversales y transferibles en relación con una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida. Son aquellas comunes a todas las titulaciones y presentan ciertas características relevantes que destacan Rychen y Salganik (2006) en la siguiente lista:

- Son multifuncionales. Las competencias genéricas se necesitan para lograr diferentes e importantes metas y resolver múltiples problemas en variados contextos.
- Son transversales a diferentes campos sociales. Por tanto, las competencias no solo son relevantes para el ámbito académico y profesional, sino también incluyen el proceso social, las redes sociales y relaciones interpersonales, la vida familiar y de modo más generalizado para desarrollar un sentido de bienestar personal. Las competencias integran los modos de pensar, actuar, sentir y comportarse de las personas en cualquier ámbito de su propia vida personal o social.

En la siguiente tabla se presenta la lista de 30 competencias transversales o genéricas del Proyecto Tuning Europa (primera columna). Partiendo de ésta, en la segunda columna se

presentan las competencias transversales o genéricas incluyendo aquellas precisiones en la definición que tienen las mismas competencias, pero en el Proyecto Tuning América Latina y, en la tercera, se incluyen nuevas competencias incorporadas específicamente en este último Proyecto, que no aparecen en el europeo.

Tabla Nº 11: Competencias transversales o genéricas en Europa y en Latinoamérica

TUNING EUROPA Competencias genéricas	TUNING AMÉRICA LATINA (se parte de las competencias europeas pero se añaden algunas precisiones)	Competencias nuevas incorporadas en el Tuning América Latina
G1. Capacidad de análisis y síntesis.	1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	
G2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	
G3. Planificación y gestión del tiempo.	3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	
G4. Conocimientos generales básicos sobre el área de trabajo.	4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	
G5. Conocimientos básicos de la profesión.		5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
G6. Comunicación oral y escrita en el idioma.	6. Capacidad de comunicación oral y escrita.	
G7. Conocimiento de un segundo idioma.	7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	

G8. Habilidades básicas de manejo.	8. Habilidades en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación.	
G9. Habilidades de investigación.	9. Capacidad de investigación.	
G10. Capacidad de aprender.	10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	
G11. Habilidades de gestión de la información.	11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	
G12. Capacidad crítica y autocrítica.	12. Capacidad crítica y autocrítica.	
G13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.	13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	
G14. Capacidad para generar nuevas ideas.	14. Capacidad creativa.	
G15. Resolución de problemas.	15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	
G16. Toma de decisiones.	16. Capacidad de tomar decisiones.	
G17. Trabajo en equipo.	17. Capacidad de trabajo en equipo.	
G18. Capacidad de relación.	18. Habilidades interpersonales.	

G19. Liderazgo.	19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	
G20. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.		20. Compromiso con su medio ambiente.
G21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.		21. Compromiso con su medio sociocultural.
G22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	
G23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.	
G24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países (no figuran).	No figuran.	
G25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	24. Habilidad para trabajar de forma autónoma.	
G26. Diseño y gestión de proyectos.	25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.	
G27. Iniciativa y espíritu emprendedor.	No figuran.	
G28. Compromiso ético.	26. Compromiso ético.	
G29. Preocupación por la	27. Compromiso con	

calidad.	la calidad.	
G30. Afán de superación (motivación por el logro).	No figuran.	

Fuente: Folgueiras y Martínez Vivot, 2009, p. 60

El modelo planteado por Villa y Poblete (2007, p. 56) dentro del marco pedagógico de la Universidad de Deusto, distingue tres tipos de competencias genéricas o transversales:

1. Competencias instrumentales: consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin.
2. Competencias interpersonales: se refieren a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás.
3. Competencias sistémicas: están relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes con un todo.

Dentro de las competencias importantes para el desempeño de los estudiantes en su vida y trabajo podemos mencionar algunas:

COMPETENCIAS GENÉRICAS INTERPERSONALES

En el mundo académico y laboral, la mayor parte de las actividades se desarrollan en contextos y situaciones de naturaleza interpersonal. Debido a esto, las competencias interpersonales son muy bien valoradas tanto por las empresas como por los propios estudiantes graduados que suelen ubicarlas entre las más importantes. Sin embargo la visión del profesorado universitario es más tradicional y sigue valorando otras competencias consideradas de mayor importancia. (Villa y Poblete, 2007). Las competencias interpersonales son aquellas capacidades que hacen que los estudiantes logren una buena interacción con los demás posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Éstas competencias genéricas constituyen la base de la relación humana y comprenden varias competencias, dentro de las cuales se encuentran: el Trabajo en equipo; la Capacidad de relación; Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia; el Compromiso ético y la Capacidad crítica y autocrítica.

Capacidad Crítica y autocrítica: es la capacidad de cuestionar las cosas y de interesarse por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.

Trabajo en equipo: capacidad para integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.

Capacidad de relación: Capacidad de relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que piensa y/o siente, por medios verbales y no verbales.

Comunicarse con personas no expertas en la materia: es la capacidad de comunicarse positivamente con personas, a través de una escucha empática y de la expresión clara y asertiva por medios verbales y no verbales, *power point*, fotos, tablas , etc.

Compromiso ético: es a la capacidad de la persona, en el ámbito de las decisiones y acciones humanas con implicación ética, para adaptarse, insertarse y orientarse en su existencia moral. Esta competencia debiera estar presente en todas y cada una de las restantes competencias. Su carácter transversal es incuestionable.

COMPETENCIAS GENÉRICAS INSTRUMENTALES

Son aquellas que tienen una función instrumental, es decir de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Dentro de ellas se incluyen las habilidades cognitivas como la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos; las capacidades metodológicas para manipular el entorno como planificar el tiempo, tomar decisiones y resolver problemas; las destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de computadoras y el gerenciamiento de la información y finalmente las destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita en la lengua nativa (Blanco, 2009).

Capacidad para identificar y resolver problemas: capacidad para identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, para resolverlo con criterio y de forma efectiva.

Comunicación oral y escrita: es la capacidad de expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra y /o escritura, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión.

Planificación y gestión del tiempo: Capacidad de distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, mediano y largo plazo y las áreas personales y profesionales que intensa desarrollar.

Toma de decisiones: es la capacidad de elegir la mejor alternativa para actuar, responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada.

Habilidades de gestión de la información: es la capacidad de utilizar con eficacia (estructurar, recoger, procesar y obtener resultados) la información en una situación y aprovechar eficientemente las posibilidades que ofrecen los sistemas informáticos, libros y revistas científicas.

COMPETENCIAS SISTÉMICAS

Son aquellas relacionadas con la comprensión de sistemas enteros. Este hecho demanda una combinación de comprensión, creatividad, innovación, sensibilidad, capacidad de aprender y de conocimientos que permiten ver cómo se relacionan las partes de un todo.

Capacidad creativa: capacidad para abordar y responder satisfactoriamente a situaciones de forma nueva y original en un contexto dado.

Diseño y gestión de proyectos: es la capacidad de preparar, planificar, evaluar y hacer seguimiento de un trabajo complejo de manera eficaz desarrollando una idea hasta concretarla en servicio o producto.

Desarrollo

La actividad propuesta se desarrolló durante los años 2013 a 2015 para el trabajo final de la materia "Enfermedades Infecciosas en la Producción" que se dicta en la Intensificación de producción animal. Se planteó a los alumnos que debían presentar mediante la modalidad *power point* un proyecto de alguna actividad agropecuaria sustentable. Al principio de la clase se les informa de la modalidad del trabajo final y ellos se separan en grupo según afinidad para la elaboración del proyecto. Los grupos quedan formados entre 5 y 6 alumnos que se juntan a lo largo de la cursada para realizar el trabajo.

El escenario es una simulación donde los alumnos separados en grupo tienen que elegir una actividad comercial rentable dentro de una producción animal y exponer los gastos y rindes esperados de la misma. Para ello deben manejar información fluida de la especie

animal elegida, los costos de los reproductores, las enfermedades que los atañen, las vacunas que se utilizan en el medio, el costo de las instalaciones, atención veterinaria, infraestructura etc. A su vez deben actualizar conocimientos de valores de los productos, de las preferencias del mercado y de los pormenores y ventajas de cada actividad seleccionada.

A su vez los docentes del área actúan como entes reguladores (Bancarios, financistas, empresarios) a los que los alumnos deben convencer que la actividad es altamente rentable y que son merecedores de un préstamo monetario para llevar a cabo la actividad planteada. Más precisamente los profesores son los empresarios que ponen en tela de juicio las supuestas ventajas de cada producción. Es por ello que los alumnos deben conocer y manejar perfectamente la información de la actividad.

Una vez presentados y defendidos los *power point* de manera oral, por cada uno de los grupos, se les entrega una planilla *ad hoc* con capacidad de valor las capacidades alcanzadas durante la exposición de la actividad. Las capacidades que se evalúan principalmente son:

Competencias Genéricas Instrumentales

Pensamiento analítico, Pensamiento sistémico, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento reflexivo, pensamiento lógico, pensamiento analítico, pensamiento práctico, pensamiento deliberativo, competencia gestión del tiempo, competencia resolución de problemas, Competencia toma de decisiones, competencia planificación, competencia uso de las TIC, competencia comunicación verbal, competencia comunicación escrita y competencia gestión de base de datos.

Competencias Genéricas Interpersonales

Competencia automotivación, competencia diversidad e interculturalidad, competencia adaptación al entorno, competencia sentido ético, competencia comunicación interpersonal, y el trabajo en equipo

Competencias Genéricas Sistémicas

Competencia creatividad, competencia espíritu emprendedor, competencia innovación, competencia gestión de proyectos, competencia orientación al logro y competencia al liderazgo.

Para ello los docentes del área crearon una planilla *ad hoc* con indicadores que permitieran calificar las capacidades/competencias desarrolladas por los alumnos.

Los indicadores de logro valorados fueron: 1) Relaciona los nuevos conocimientos con ideas previas. 2) Aplica los conocimientos correctamente en situaciones específicas. 3) Es creativo en su presentación. 4) Ejemplifica con base en las teorías estudiadas. 5) Aporta ideas nuevas. 6) Investiga otras fuentes. 7) Intercambia conceptos y opiniones 8) Argumenta clara y coherentemente. 9) Vocaliza adecuadamente. 10) Responde preguntas correctamente. 11) Plantea interrogantes interesantes. 12) Identifica ideas claves. 13) Presenta una propuesta de proyecto creíble. 14) Planifica y gestiona el tiempo en su presentación.

Con las planillas cada grupo evalúa el desempeño de los otros alumnos y a la vez se evalúa a sí mismo. En cada valoración de la capacidad desarrollada existe la posibilidad de calificar en 5 categoría (Excelente - Sobresaliente - Aceptable - Insuficiente – Deficiente). En la instancia de evaluación participativa se propicia un ambiente de debate, reflexión y de formación de valores, donde los alumnos cuestionan las competencias alcanzadas y emiten un juicio de valor al calificar las mismas.

Por último es el docente el que analiza la información y le asigna una nota final a cada grupo, valor generado conjuntamente con los estudiantes, que es el que va a quedar en la libreta de cada integrante del mismo. Al final de la clase el docente les comunica las notas de cada grupo y se organizan charlas interpersonales entre los docentes y alumnos donde se le da un cierre a la actividad y a la materia.

Se decidió trabajar en grupos de 5-6 alumnos por que cuando se comparten objetivos y se trabaja en equipo se favorece la autonomía intelectual, la responsabilidad individual y la colectiva. También se adquiere importantes niveles de autoestima y espontaneidad para la libre discusión, se desarrollan las formas de argumentación, las competencias comunicativas, socioafectivas y profesionales, la articulación teoría-práctica, la búsqueda y el uso de información relevante, entre otros presupuestos.

Discusión

Teniendo en cuenta que una de las competencias importantes de un docente universitario, es el Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2004), nos pareció propicio planificar la metodología de evaluación del curso “Enfermedades Infecciosas en la

producción”. Diseñar y/o desarrollar el programa de una asignatura es una tarea compleja, que implica; tener en cuenta los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se enmarca dicha disciplina, la propia visión del docente de la disciplina y su didáctica. Otras particularidades que hay que tener en cuenta son las características de los alumnos, momento de la carrera en que se encuentra la materia y los recursos disponibles de la institución. Es por ello que vimos ventajosa la utilización de esta nueva metodología en esta materia donde los alumnos ya están en 5to año y el número de alumnados es menor que en las materias iniciales de grado, por lo que la interacción alumno docente es más personal y los materiales y recursos para llevarla a cabo están disponibles.

Durante los años en los que hemos desarrollado esta metodología de evaluación observamos que los alumnos preparan con minuciosidad los casos, buscando información novedosa y original. Al sugerirles que traten con profesionales que trabajen en el medio de la producción animal que eligieron para elaborar el proyecto de Inversión, las problemáticas de los casos son reales, las enfermedades planteadas son las que realmente padecen los animales y los valores de mercado son actualizados años tras años. También observamos que al exponer el trabajo frente a sus compañeros, le dedican jerarquía a la presentación tanto de *power point* como de expresión oral. Al trabajar en grupo, se observa un compromiso donde todas las partes se unen para defender un objetivo común. Nos sorprendió muy satisfactoriamente la originalidad de los proyectos, en algunos casos hasta simulaban la introducción al país de alguna nueva metodología o tecnología para aumentar los rindes de la producción. Otra característica que también nos sorprendió fue el manejo de los datos económicos y valorativos, ya que a lo largo de la carrera de veterinaria nunca el estudiante tiene relación alguna con los costes de las cosas, costo de las labores profesionales y los valores de mercado.

Las competencias son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo. Éstas se clasifican en específicas y genéricas, las específicas son aquellas que se relacionan de forma concreta con una labor o trabajo, mientras que las genéricas se refieren a las competencias transferibles a multitud de funciones y tareas (competencias transversales) (Solanes, 2008). Es decir, las competencias transversales son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas

ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización, (Gómez, 2006).

Con esta metodología de trabajo se pusieron de manifiesto distintas capacidades de los alumnos, dentro de las capacidades genéricas que se expresaron podemos nombrar: el trabajo en equipo y la capacidad de relación. Los alumnos se encontraron varias veces durante la cursada de la materia y elaboraron juntos el trabajo final. Así es como cuando los estudiantes desarrollan la capacidad para trabajar en grupo, los resultados del aprendizaje suelen ser mejores y en general con mayor eficacia (López Noguero, 2005; Blanco, 2009). Por otro lado, en algunos casos, cuando realizaron encuentros y encuestas con puesteros, carniceros, matarifes, acopiadores, los alumnos pusieron de manifiesto otra capacidad que es la de relacionarse con otras personas no expertas en la materia o profesión.

Debido a la concientización moral general y a la reglamentación oficial, las producciones agrícolas están cada vez más ligadas a la contemplación de “el bienestar animal”, inclusive en aquellos casos en que los costos a corto plazo se vean afectados. Al seleccionar y exponer su proyecto de inversión en una producción animal, los alumnos pusieron a prueba sus capacidades éticas, capacidad muy importante para la vida profesional y emocional del alumno en su futuro (Yurén, 1995).

Dentro de las competencias genéricas instrumentales al tener que crear y diseñar el proyecto, los alumnos pusieron de manifiesto sus habilidades cognitivas como la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos. El alumno supo elegir los contenidos más apropiados y unificar conocimientos previos con nuevos incorporados.

Otra competencia instrumental desarrollada fueron capacidades metodológicas para manipular el entorno como planificar el tiempo, ya que los grupos tenían un tiempo límite de 15 minutos para exponer su proyecto. A su vez cada equipo tuvo que tomar decisiones y resolver problemas para llegar al producto final de la exposición. Las destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de computadoras fueron desplegadas para llevar a cabo el *power point* y en algunos casos también presentaron videos y fotografías. Las destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral son unas de las competencias que más dificultad presenta para los alumnos ya que no están familiarizados con la actividad, sin embargo entendemos que ésta capacidad es imprescindible para el buen desempeño de nuestra profesión. Es por ello que nos parece muy beneficioso fomentar esta competencia en alumnos de 5to año, ya próximos a egresarse y emerger al mundo laboral.

Las competencias sistémicas que se ponen de manifiesto en los alumnos con este tipo de trabajo son, entre otros, la capacidad creativa y el diseño y gestión de proyectos. Hemos visto trabajos gratamente originales y con presentaciones novedosas e interesantes que hacían el tiempo de observación atrayente y gratificante.

Al analizar estrictamente la metodología de evaluación participativa centramos nuestra atención en dos actores, los alumnos y los docentes como guías. La formación participativa en el aula, desde la mirada de la práctica evaluativa como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, asume una gerencia de intercambio con miras a propiciar un ambiente dinámico, interactivo, crítico y reflexivo en el aula que permita la búsqueda de la calidad y la excelencia. Se propone un enfoque de la gerencia de los aprendizajes en el que cada uno de los actores educativos asume el liderazgo compartido en la evaluación y realimentación, el cual se desarrolla en un ambiente de comunicación, reflexión crítica y autorregulación durante el proceso que implica la construcción y reconstrucción de los saberes y el desarrollo de las evaluaciones. Por mucho tiempo la evaluación ha estado ligada al ejercicio del poder y de la autoridad, ha supuesto la existencia de alguien que sabe y alguien que no sabe, por lo que se asume tradicionalmente como el instrumento fundamental para clasificar y someter a los alumnos y como la vía que el docente utiliza para expresar su poder. La constatación de los resultados y de las consecuencias negativas que esta práctica evaluativa ha ocasionado en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje-asimilación-transformación un cambio de estratégica. Actualmente se ha promovido el aprendizaje centrado en la participación democrática y co-responsable del estudiante y en la posición mediadora del docente.

Esta consideración sustenta la configuración de un escenario que posibilite una gerencia participativa con las implicaciones que conlleva en la práctica evaluativa en el aula, cuyo eje vertebral está en la comunicación y la reflexión crítica de y entre cada uno de los actores educativos. Este nuevo escenario posiciona al docente en una posición de guía o tutor que acompaña al alumno durante sus estudios en este caso de grado. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de los alumnos. Y en ese sentido todos los profesores se consideran formadores y se ejerce esa tutoría (entendida como un acompañamiento y guía del proceso de formación) de los alumnos.

Durante las exposiciones de los trabajos se les entregó a todos los grupos la planilla de evaluación- autoevaluación. De esta manera una vez finalizadas todas las presentaciones del día los grupos se reunían y por medio de un sistema de puntuación de 5 categorías (Excelente - Sobresaliente - Aceptable - Insuficiente – Deficiente) evaluaban las capacidades desarrollados de sus pares y de ellos mismos. Dentro de las capacidades que se evaluaron por medio de indicadores en la planilla fueron:

Manipulación de la información: se evaluó las habilidades cognitivas como la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos

Habilidades tecnológicas: se evaluó el manejo de diferentes nuevas tecnologías tanto para la presentación de los proyectos como de búsqueda de material bibliográfico. Esto trae aparejado como ventajoso la contemporaneidad de la información y la posibilidad de comunicación con diferentes sectores que de otra forma habría sido imposible para un alumno.

Destrezas lingüísticas: Necesarias para la exposición y defensa oral de sus trabajos, se evaluó la calidad oratoria de los alumnos y la claridad de la exposición oral.

Planificación del tiempo: los grupos evaluaron el cumplimiento de 15 minutos máximos para la presentación.

La creatividad de la presentación: evaluaron la originalidad de los trabajos y la innovación de la presentación.

Resulta relevante destacar que todas estas competencias están incluidas en el listado en que se ha basado tanto el Proyecto Tuning Europa y el Proyecto Tuning América Latina, como los libros blancos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Esta última, es una fundación estatal española que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. A lo largo de estos últimos años ha consolidado su papel técnico e institucional en el marco de la integración de España en el EEES.

Las preguntas formuladas en la planilla para valorar las capacidades fueron:

Relaciona los nuevos conocimientos con ideas previas
Aplica los conocimientos correctamente en situaciones específicas
Es creativo en su presentación (aporta material gráfico, fotos, tablas, ect)
Ejemplifica con base en la(s) teoría(s) estudiada(s)
Aporta ideas nuevas
Investiga otras fuentes (Papers, Internet; libros, revistas científicas, laboratorios, profesionales, etc.)
Intercambia conceptos y opiniones
Argumenta clara y coherentemente
Vocaliza adecuadamente
Responde preguntas correctamente
Plantea interrogantes interesantes
Identifica ideas claves
Presenta una propuesta de proyecto creíble
Planifica y gestiona el tiempo en su presentación
EVALUACIÓN DEFINITIVA

Una vez completadas las planillas los grupos, las entregaron a los docentes.

En esta instancia los docentes fueron los encargados de valorar las capacidades del alumno, tanto las aptitudes desarrolladas al crear y defender el trabajo de inversión como

las desplegadas en la tarea de evaluar y autoevaluar. Para ello cada docente completo la planilla evaluando a los grupos, si se quiere decir de manera tradicional y adicionalmente analizaron los resultados de las guías y evaluaron otras capacidades logradas por los alumnos en esta instancia. Entre las más importantes podemos mencionar la capacidad crítica y autocrítica y la de toma de decisión al forjar un valor calificativo al conceptualizar cualidades de un par y de uno mismo.

La capacidad crítica y autocrítica, es una competencia relacionada con el enseñar a pensar e implica que la persona es capaz de analizar una idea, fenómeno o situación desde diferentes perspectivas y asumir ante ellas una opinión propia construida desde la objetividad argumentada (Mejía, Orduz y Peralta, 2006; Facione, 2007; Alles, 2005). Es importante destacar que cuando se quiere promover el pensamiento crítico, éste debe ser proactivo, porque se debe estimular una serie larga de procesos mentales y creativo, porque el docente tendrá que adoptar formas originales y espontáneas para ejercitar el mismo (Castellano, 2007).

Aurelio Villa y Manuel Poblete (2007) señala que una persona ha desarrollado la competencia de pensamiento crítico en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos. Por eso, es muy importante que en el período de formación universitaria se entrene en el tipo de pensamiento crítico que se requerirá en la vida adulta y laboral.

En este trabajo nosotros consideramos que promovemos y sometemos al estudiante a un pensamiento crítico de evaluar a otro y autocritico al evaluarse uno mismo, valorando las diferentes competencias que se desarrollaron durante el trabajo final. De esta manera el alumnado formula juicios propios y análisis de los actos ajenos. El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: Pensamiento reflexivo, Pensamiento lógico y Pensamiento analítico. Reconocimiento de las condiciones que hacen posible que un determinado conjunto de ideas se transformen en conocimiento. Toma de decisiones, Innovación, entre otras.

Mediante el diálogo y el debate que se genera en la instancia final entre los alumnos y los docentes se permite contrastar los razonamientos y ampliar las perspectivas de análisis.

A lo largo de la puesta en práctica de esta metodología hemos observado que los alumnos toman una posición madura y responsable frente a esta nueva tarea de evaluación,

desarrollando su pensamiento crítico. Cuando evalúan al otro, por lo general piensan muy bien la calificación que adjudican a cada competencia y normalmente al sumar las calificaciones finales concordaron con las valoraciones adjudicadas independientemente por lo docentes.

Por otro lado al ejercer su autoevaluación en muy pocos casos lo hicieron de manera irresponsable y fuera de todo juicio valorativo adjudicándose en todas las categorías la notificación máxima. Por el contrario lo que observamos es que los alumnos son más críticos y exigentes por lo general con ellos mismos que con el juicio a sus pares. Observamos calificaciones más bajas en los trabajos propios que en los trabajos de los otros grupos.

Adicionalmente esta la evaluación de la competencia de pensamiento deliberativo o toma de decisión. Aurelio Villa y Manuel Poblete (2007) señala que tomar el pensamiento como competencia es una decisión aceptada y demandada por el ámbito profesional como base de toda actuación. El pensamiento deliberativo es una forma de pensar estrechamente relacionada con la toma de decisiones. Parece una obviedad. Sin embargo, la toma de decisiones, práctica habitual de muchas profesiones y de la actividad humana en general, exige una correcta utilización de los mecanismos del pensamiento en una dirección determinada.

En este trabajo se pone en práctica la capacidad de tomar decisiones de los alumnos en un área en donde no están acostumbrados a participar como en es la instancia de evaluación. Ellos están acostumbrados a que sea el profesor el que los evalúe constantemente a lo largo de la carrera. Por ello consideramos que el promover esta capacidad en ésta instancia es muy superadora. De esta manera los alumnos se sienten partícipes de las decisiones y las ejecutan con más entusiasmo y compromiso. El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: Pensamiento reflexivo, Pensamiento lógico, Pensamiento analítico, Pensamiento crítico, Resolución de problemas, Toma de decisiones, Liderazgo, Justicia entre otras.

El desarrollo de esta competencia pretende, en un primer momento, identificar las características del pensamiento deliberativo y su empleo adecuado en situaciones de la vida cotidiana. El pensamiento deliberativo supone dosis de reflexión y de lógica orientadas a la actuación, saber dar una explicación soporte a las decisiones que piensa adoptar y justifica suficientemente las mismas.

Creemos que fomentar la capacidad de toma de decisiones del alumnado es de gran relevancia ya que no solo tiene implicancias en su formación como estudiante sino que va a ser crucial durante toda su vida profesional. La calidad personal y profesional de un individuo está avalada por la calidad que tienen las decisiones que adopta. Dicha calidad está fundamentada en un pensamiento deliberativo sólido (Villa y Poblete, 2007).

Al finalizar la materia los docentes entregamos la nota final de cada grupo y se desarrolló en todas las clases un debate final con la interacción fluida de los alumnos con los profesores. Con esta metodología consideramos que además de fomentar las capacidades genéricas interpersonales, Instrumentales y sistémicas, se fomentó el debate, la discusión dialéctica argumentada y las actitudes generadoras de las virtudes del pensamiento como la independencia, curiosidad, coraje, confianza, humildad, empatía, solidaridad, responsabilidad entre otras tantas.

Por último se les pregunto a los alumnos como se sintieron con esta nueva metodología de evaluación y en más del 95% de los estudiantes fue una herramienta interesante, divertida, original y superadora a la tradicional evaluación que estaban acostumbrados a padecer.

La Carrera de Veterinaria es un título de carácter generalista que permite al graduado incorporarse rápidamente al mercado laboral con una gran polivalencia. Por este motivo la formación del egresado en Veterinaria, independientemente de la faceta o perfil profesional por el que se encuentre más motivado o identificado, debe de poseer todos los conocimientos, capacidades y habilidades señaladas como competencias genéricas y específicas en este proyecto, si bien la profundidad y desarrollo de estas variará dependiendo de la orientación profesional futura de cada Veterinario.

Tanto en el modelo que figura en el informe final del Proyecto Tuning Europeo como en el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Española, para la titulación en Veterinaria, se identifican 30 competencias genéricas acordadas por Europa. (ANECA, 2005). Con esta clasificación se podría dar respuesta a la necesidad de una formación más integral del estudiante de veterinaria. En este trabajo se observó el despliegue de una gran proporción de esas competencias y se espera a futuro poder promover cada vez más la incorporación de ésta y otras metodologías para seguir fomentando la enseñanza basada en competencias.

Por otro lado, la Facultad, en su carrera de Veterinaria, presenta perfiles similares a los del EEES, y del perfil del Libro Blanco (ANECA), y del Sistema ARCU-SUR.

En el entendido de que la educación es una actividad social y socializadora, sus objetivos, metas y alcances son de naturaleza social; de allí que toda propuesta educativa tiene un proyecto social y cultural, así como un cierto ideal de cómo formar hombres educados que adquieran cultura y socialicen para su inserción y participación en la posible transformación de su sociedad.

Bibliografía

- Alles, M. (2009). *Diccionario de competencias. La trilogía*. Buenos Aires: Editorial Granica, t. I.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). Evaluación: Entre la simplificación técnica y la práctica crítica. *Revista Novedades Educativas*, 18(195), 19-28.
- Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias sociales*, 9, 111-130.
- Blanco, A. (coord.). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación centradas en procesos. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48. Consultado el 25 de marzo de 2008 de: <http://www.revistadepedagogia.org/rep.htm>.
- Bunk, G. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". En *Formación profesional 1/94*. En *Revista Europea Formación profesional, CEDEFOP*. Recuperado de http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/Lists/JER_Jerarquia/EditForm/DD-10-05.pdf
- Cano Garcia, E.M (2008). La evaluación por competencia en la educación superior, *Revista curriculum y formación del profesorado* 12. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>. Consultado 12 de julio de 2016.
- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires: Prometeo.
- Collins, L., Hannon, P. D. y Smith, A. (2007). Enacting entrepreneurial intent: the gaps between student needs and higher education capability. *Education & Training*, 46(8/9), 454-463.
- Contasti, M. (1999). Génesis e historia de la tríada de evaluación: Eficacia, eficiencia y pertinencia. *Educación y Ciencias Humanas*, 7(12), 33-46.

- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006): *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Miguel Díaz, M. et al. (2006): *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Proyecto EA2005-0118). Servicio de publicaciones: Universidad de Oviedo. <
<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0118.pdf>> [Consulta: 9 de junio de 2007].
- Díaz, M. (2008). *La educación en la Unión Soviética*. Recuperado el 12 de agosto de 2011, <http://www.libertaddigital.com/opinion/marcos-a-diaz/la-educacion-en-la-union-sovietica-42986/>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de investigación educativa*, 20 (1), 7-43
- Facione, P.A. (2007). "Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?". Consultado el 2 de abril de 2016, <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- Fernández Sierra, J. M. (1994) Evaluación y currículum: Perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 295-310). Málaga: Aljibe.
- Folgueiras Bertomeu, P. y Martínez Vivot, M. (2009). "El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario". En *Revista Interamericana de Educación y Democracia*, 2 (1), pp. 56-76. Recuperado de <http://www.ried-ijed.org/spanish/articulo.php?idRevista=9 &idArticulo=28>
- García, B. C. (1999). Educación universitaria, investigación y gerencia en la calidad de vida. *Ciencias de Gobierno*, 5, 87-102.
- Gómez Gras, J. M., Galiana, D., García, R., Castarilla, C. y Romero, M.R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche: Servicio publicaciones de la UMH.
- Göttingen: Hogrefe & Huber Publishing, pp. 192-204.
- Kegan (2001). "Competencies as Working Epistemologies: Ways we want adult to Know". En Rychen y Salganik (2003). *Defining and Selecting Key Competencies*.
- Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Ediciones Morata.
- Lafourcade, P. D. (1973). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S. A

- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. París: Éditions d'Organisation.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Nancea.
- López, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC. Aprendizaje basado en competencias*. México: Pearson. <http://info.shiftelearning.com/blogshift/el-abc-del-aprendizaje-basado-en-competencias>
- Mancovsky, V. (2007). Hacia una concepción ética de las prácticas evaluativas. *Revista Novedades Educativas*, 18(195), 27-46.
- Mattos, Luiz Alves de. *Compendio de Didáctica General*. Editorial Kapelusz, S. A., Buenos Aires, 2a. edición, 1974.
- Mejía, A.; Orduz, M. y Peralta, B. (2006). “¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (6), 1-16.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT, p. 8. Recuperado el 27 de agosto de 2010, <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/index.htm>
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona. Octaedro/ICE UB.
- Proyecto 'El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa' (REFLEX) [Informe ejecutivo]. http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf
- Rivera, M. E., y Piñero, M. L. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: Concepciones y modelos. *Laurus*, 12(22), 26-48.
- Sanz, A. (2005): La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos, Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J., L. (2008). *Motivation in education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall. Cano.
- Solanes, A., Nuñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26, 35–49.
- Stiggins, Richard. (2002). Assessment Crisis: The Absence Of Assessment FOR Learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765.

- *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002). Consultado el 29 de abril de 2016 en http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tuning.pdf
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Transend Project. *Transferable Skills in Engineering and their Dissemination. A Review of Good Practice across the consortium* (1999). <http://www.surrey.ac.uk/eng/transend/GPdefault.htm>
- *Tuning Project [brochure general]*. http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction [Principios básicos del currículo y la instrucción]*. Chicago: University of Chicago Press.
UE-Converge en <http://ueconverge.com.mialias.net/actions/public/index.inc.php>
- Villa, A. y Poblete, M. (dirs.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Yurén Camarena, M.T. (1995). *Ética, valores y educación*. México: UPN.
- Zabalza, M.A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Anexo

PLANILLA PARA EVALUACIÓN

ACTIVIDAD:

FECHA:

GRUPO EVALUADO: _____

GRUPO EVALUADOR: _____

INSTRUCCIÓN: Marcar con una **X** o poner entre **paréntesis** la letra correspondiente a cada indicador:

Excelente (**E**) - Sobresaliente (**S**) - Aceptable (**A**) - Insuficiente (**I**) - Deficiente (**D**)

INDICADORES DE LOGRO		VALORACIÓN				
1	Relaciona los nuevos conocimientos con ideas previas	E	S	A	I	D
2	Aplica los conocimientos correctamente en situaciones específicas	E	S	A	I	D
3	Es creativo en su presentación (aporta material gráfico, fotos, tablas, ect)	E	S	A	I	D
4	Ejemplifica con base en la(s) teoría(s) estudiada(s)	E	S	A	I	D
5	Aporta ideas nuevas,	E	S	A	I	D
6	Investiga otras fuentes (Papers, Internet; libros, revistas científicas, laboratorios, profesionales, etc.)	E	S	A	I	D
7	Intercambia conceptos y opiniones	E	S	A	I	D
8	Argumenta clara y coherentemente	E	S	A	I	D
9	Vocaliza adecuadamente	E	S	A	I	D

10	Responde preguntas correctamente	E	S	A	I	D
11	Plantea interrogantes interesantes	E	S	A	I	D
12	Identifica ideas claves	E	S	A	I	D
13	Presenta una propuesta de proyecto creíble	E	S	A	I	D
14	Planifica y gestiona el tiempo en su presentación	E	S	A	I	D
	EVALUACIÓN DEFINITIVA					
	SUGERENCIAS (FORTALEZAS Y DEBILIDADES):					