



**UBA**  
Universidad de Buenos Aires



**FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

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

**ANÁLISIS DE SITUACIONES REALES Y  
PRÁCTICAS COMO ELEMENTO INTEGRADOR  
DE CONOCIMIENTO AL CIERRE DE LA  
CURSADA DE ENFERMEDADES INFECCIOSAS,  
FCV, UBA.**

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

Autor:  
**Dra. Carla Paola Bustos**

Tutora:  
**Dra. Nora Guida**

2016

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”*

*“Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”*

**Paulo Freire**

## DEDICATORIA

Dedico esta Tesina a todos aquellos educadores que pasaron por mi vida dejándome grandes enseñanzas.

A la Universidad de Buenos Aires por permitirme formarme no sólo como veterinaria e investigadora sino también como docente, con la gran responsabilidad que conlleva la formación de futuros profesionales.

A mis compañeros de Cátedra y a todos los estudiantes que hacen que este proceso de enseñanza-aprendizaje sea tan importante para mi.

A mi familia por compartir siempre con alegría mis logros.

## AGRADECIMIENTOS

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

-a todos los docentes de la especialidad que contribuyeron en mi formación docente,

-a mi tutora, la Dra. Nora Guida por confiar en mi y apoyarme en mis propuestas docentes,

-a la Dra. Marcela Martinez Vivot por ayudarme con el diseño de la prueba piloto incluida en este trabajo y por permitirme junto al profesor Eduardo Moras a implementar esta estrategia didáctica en el aula de Enfermedades Infecciosas,

-a los alumnos que participaron de la prueba piloto, sin su buena predisposición y colaboración, esta tesina no hubiera podido ser posible,

-a mis compañeros de la Cátedra, docentes y no docentes, por acompañarme y hacer más ameno el día a día.

Agradezco a la Facultad de Ciencias Veterinarias y a la Universidad de Buenos Aires por una educación pública, gratuita e irrestricta de excelencia de la que orgullosamente formo parte.

Agradezco a mi familia por acompañarme siempre y alegrarse sinceramente ante mis logros.

<b>A-INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>Hipótesis</b>	2
<b>Objetivo general</b>	2
<b>Objetivos específicos</b>	2
<b>B-PLANTEAMIENTO DE TEMA/PROBLEMA</b>	3
<b>Alcances y limitaciones</b>	6
<b>C-MARCO TEÓRICO/ ESTADO DEL ARTE</b>	7
<b>D-DESARROLLO</b>	16
<b>Metodología</b>	16
<b>Primer objetivo</b>	16
<b>Segundo objetivo</b>	20
<b>Encuestas a los estudiantes</b>	20
<b>Entrevista grupal</b>	28
<b>Evaluación por pares</b>	29
<b>E-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	30
<b>G-BIBLIOGRAFÍA</b>	34
<b>G-ANEXOS</b>	37



## A-INTRODUCCIÓN

Este trabajo final integrador o Tesina se realizó en el contexto de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas.

La cursada de Enfermedades Infecciosas esta dividida en unidades temáticas que agrupan enfermedades con características similares en cuanto al proceso infeccioso, la signología y los agentes etiológicos como por ejemplo enfermedades piógenas. Si bien esta manera de estudiar la materia permite agrupar y simplificar el entendimiento de enfermedades similares en diferentes especies, tiene la dificultad de trabajar a todas las especies juntas sin poder integrar enfermedades que afecten a diferentes órganos o sistemas en un mismo animal. Es por ello que incluimos un trabajo de integración grupal al final de la cursada que se basa en integrar las enfermedades por especie. Hasta ahora cada grupo ha tenido libertad en las consignas de este trabajo incluyéndose entre las actividades propuestas a los alumnos la actuación con role playing, títeres, casos clínicos, encuestas a diferentes profesionales, visitas a veterinarias, entre otras.



*Se observan las diferentes modalidades de integración: Actuación con títeres (A), actuación con role playing en vivo (B) y en videos (C) y presentación de casos clínicos en video (D).*

Lograr una buena integración por parte de los alumnos con la ayuda de su tutor es de gran importancia para el entendimiento y la aplicación de lo estudiado en la materia y por lo tanto sería una buena opción acercarlos a las diferentes realidades pudiendo compararlas y establecer una visión crítica a partir de los temas vistos en clase.

## **Hipótesis**

La integración de las enfermedades infecciosas por especie se ve favorecida por el análisis crítico de situaciones reales que permite relacionar la teoría y la práctica.

## **Objetivo general**

Proponer una herramienta de integración basada en el análisis de situaciones reales en la cursada de Enfermedades Infecciosas.

## **Objetivos específicos**

-Generar una herramienta didáctica que estimule en los alumnos una visión crítica al comparar las realidades analizadas con los contenidos trabajados en el aula.

-Estudiar el nivel de integración teórico-práctico alcanzado por los alumnos al aplicar la herramienta docente.

## B-PLANTEAMIENTO DE TEMA/PROBLEMA

La asignatura Enfermedades Infecciosas forma parte del currículum de la Carrera de Veterinaria que se dicta en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires.

Esta asignatura se desarrolla en forma cuatrimestral, con una cursada modular en el segundo cuatrimestre de cada ciclo lectivo (con 3 comisiones: turno mañana, tarde y noche) y una cursada extramodular en el primer cuatrimestre (con 2 comisiones: tarde y noche). Se encuentra dividida en una parte obligatoria constituida por una clase teórico-práctica de 4 horas semanales y una parte no obligatoria con modalidad de seminario en el que se dictan clases del tipo expositivo-dialogadas.

El cronograma de la cursada en general se suele establecer de la siguiente manera:

- Semana 1: Introducción a la asignatura.  
Toma y remisión de muestras.  
Procesamiento de muestras en el laboratorio.
- Semana 2: Enfermedades toxoinfecciosas.
- Semana 3: Enfermedades piógenas.
- Semana 4: Enfermedades enteritogénicas.
- Semana 5: Enfermedades crónico-consuntivas.
- Semana 6: Enfermedades abortígenas.
- Semana 7: Clase de videos y consultas.
- Semana 8: Primer examen parcial
- Semana 9: Enfermedades respiratorias.
- Semana 10: Enfermedades pantótopas.
- Semana 11: Enfermedades inmunosupresoras.
- Semana 12: Trabajo grupal integrador.
- Semana 13: Clase de videos y consultas
- Semana 14: Segundo examen parcial
- Semana 15: Entrega de notas.
- Semana 16: Examen recuperatorio

Como se observa en el cronograma, semanalmente se trabaja en forma teórico-práctica grupos de enfermedades con características fisiopatológicas similares, pero con todas las especies animales a la vez. Esta forma de trabajo intenta facilitar la comprensión de las enfermedades agrupando las mismas con patrones comunes desde los agentes infecciosos, su patogenia, signología y relevancia epidemiológica.

Es menester mencionar que la asignatura tiene correlatividades como Microbiología, Patología Básica, Epidemiología e Inmunología y que para un mejor aprovechamiento de los contenidos vistos en cada clase, los conocimientos previos son fundamentales para ir agregando al andamiaje los nuevos conocimientos que cada estudiante posee e incorporarlos a su matriz de aprendizaje.

Por otro lado, es una de las primeras veces que los estudiantes se encuentran en un proceso de aprendizaje situado y contextualizado, trabajando con situaciones problemáticas y/o casos clínicos haciendo que salgan de la zona de confort en la que vienen aprendiendo conceptos más teóricos y lineales. Sin lugar a dudas, todos en mayor o menor medida se encuentran con esta dificultad al comenzar la cursada de la asignatura, pero consideramos que poder trascender la repetición de contenidos hacia una construcción del significado para poder contextualizarlo en una situación particular es lo que les garantizará una práctica profesional exitosa.

Todas las dificultades anteriormente mencionadas se suman a una de las mayores dificultades de la asignatura que es lograr la integración de las enfermedades por especie. Siempre que planteamos la actividad grupal integradora se les propone que la modalidad puede ser libre según lo acordado con cada tutor, es decir, que pueden elegir diferentes formas de presentación usando videos, actuación, *role playing*, títeres, *power points*, exposiciones orales, entre otras. En general, los estudiantes suelen elegir la modalidad video porque suelen tener vergüenza de una exposición ante sus compañeros y docentes y también suelen elegir la actuación para que sea más graciosa la presentación. Con esto último, se tiene que tener especial atención ya que muchas veces las presentaciones son muy graciosas, trabajan mucho la modalidad de presentación, pero nos encontramos con una falta de contenidos e integración sin cumplir entonces con el objetivo principal de la actividad. Los docentes podemos encontrar interesante la creatividad demostrada, pero sin una fundamentación y contextualización de los contenidos logrando integrar de alguna manera las enfermedades no solo que no se logra la aprobación de la actividad, sino

que se produce la frustración de los estudiantes que con mucho empeño dedicaron su tiempo en la producción de un trabajo improductivo desde el punto de vista conceptual.

Por otro lado, lo que vengo observando en los últimos años es que los estudiantes suelen hacer integraciones con casos clínicos ficticios que muchas veces están lejanos de la práctica profesional con la que se encontrarán cuando sean veterinarios. Es por eso que considero que el aprendizaje situado puede brindar un gran aporte al trabajo grupal integrador y que ayudar a los estudiantes en la comprensión de la importancia de los conocimientos más teóricos trabajados en el aula en las diferentes orientaciones de la veterinaria como son la clínica, la producción, la salud pública y la investigación resultará favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, muchos creen tener bien definida el área veterinaria en la que quieren especializarse y dedicarse en su futuro profesional, sin embargo, muchas veces es por desconocer los otros enfoques que no están considerando. Esta modalidad de trabajo les permitirá relacionarse con la realidad profesional, y conocer las fortalezas y debilidades de cada área en su relación con las enfermedades infecciosas. Es así como por ejemplo deben considerar que en clínica se tiene un enfoque individual priorizando la salud del individuo enfermo y por lo tanto aquí las técnicas diagnósticas y tratamientos utilizados pueden ser más variados. En el caso de la producción, se trabaja con una población que serían los animales pertenecientes al criadero y por ello la profilaxis de las enfermedades es el punto crítico a desarrollar en el marco de las enfermedades infecciosas, evitando que los animales se enfermen y puedan ser una fuente de infección para el resto de los caninos. Con respecto a la salud pública, los estudiantes deben comprender que la salud de los animales puede incidir de manera directa sobre la salud de la población humana y que enfermedades como rabia, tuberculosis o brucelosis pueden comprometer la vida del animal, pero principalmente la del hombre y por lo tanto el manejo profiláctico y la reglamentación vigente son fundamentales para garantizar la salud de la población. Por último, al trabajar con el área investigación, se busca que los estudiantes tengan un acercamiento a este tipo de disciplina ya que muchas veces la creen abstracta y lejana de la realidad. La investigación permite el descubrimiento de conocimientos y la mejora de medidas de control y prevención, del diagnóstico y de la terapéutica de las enfermedades infecciosas. En esta área se puede trabajar conjuntamente la alfabetización académica ya que se sabe que, en la actualidad, la generación de conocimientos tiene una velocidad mayor que la producción de textos como libros y para mantenerse

actualizados profesionalmente deben tener incorporada la comprensión de textos científicos como son los *papers* y *reviews*.

Por todo lo anteriormente explicado, se considera realizar en esta tesina una **propuesta de intervención** basada en una herramienta didáctica que estimule en los alumnos una visión crítica al comparar las realidades analizadas con los contenidos trabajados en el aula y posteriormente evaluar si el nivel de integración teórico-práctico alcanzado por los alumnos al aplicar la herramienta docente fue el esperado.

## Alcances y limitaciones

Esta propuesta didáctica de analizar situaciones reales de diferentes enfoques de las enfermedades infecciosas de una especie animal intenta estimular en los alumnos una visión crítica que se ve favorecida por el trabajo grupal. Además, tiene como finalidad integrar los contenidos teóricos con la práctica de la asignatura, partiendo de los conceptos teóricos que los estudiantes vienen adquiriendo durante la carrera y en la asignatura durante la cursada para sumar a ese andamiaje generado por cada uno de ellos, los conocimientos que vayan surgiendo durante la actividad, respecto a las competencias transversales además de las competencias específicas.

Las mayores limitaciones de esta propuesta son las relacionadas con docentes y alumnos. Para que la aplicación de esta herramienta didáctica sea exitosa y se logre un buen nivel de integración es necesario que los alumnos se comprometan con el trabajo, sean receptivos a las opiniones de sus compañeros y docentes, puedan estimular la metacognición y ser conscientes de su propio aprendizaje; y por otro lado, es imprescindible que los docentes también se comprometan con la metodología, interviniendo sólo lo necesario y dando libertad a los estudiantes pero sin dejar de guiarlos y conducirlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos van realizando.

## C-MARCO TEÓRICO/ ESTADO DEL ARTE

Hay profesiones en las que la formación práctica es una gran parte de la formación profesional, como son las que se encuentran dentro de las Ciencias Veterinarias y Biológicas. Es a través de la práctica como un estudiante puede aprender convenciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos y patrones de conocimientos en la acción (Schon, 1987). Es así que Schon asegura que los estudiantes lograrán competencias más en la práctica que en las clases teóricas.

Hay diferentes modos de acercar a los alumnos a la práctica, aprendiendo la práctica por sí mismos, siendo aprendiz de otros prácticos experimentados o participando de "*practicum*".

Gran parte de los alumnos de Veterinaria (y de los que nos hemos graduado) destacamos la importancia y el interés de realizar practicas pre-profesionales que acerquen a los alumnos a la realidad y extendiendo el aula a un espacio más grande que las paredes propias de la edificación sino a un escenario real en el que pueden desarrollar y aplicar los conocimientos teóricos que fueron adquiriendo. En los últimos años, se han ido incorporando a la currícula de Veterinaria diferentes prácticas como el uso de maquetas y de la práctica anestésica en el Hospital Escuela en la materia de Anestesiología dónde el alumno participa activamente en las maniobras a realizarse en el animal. Lamentablemente, por razones de disfunción entre tiempo y contenidos, es que muchas veces no se puede incorporar tantas horas de práctica real como quisiéramos. En respuesta a eso, se fueron desarrollando actividades extracurriculares para alumnos de carácter voluntario para fortalecer su formación con prácticas reales. Como ejemplos, contamos en nuestra Cátedra de Enfermedades Infecciosas con el Proyecto de Voluntariado "Un mundo, una salud. Prácticas pre-profesionales solidarias en áreas de riesgo sanitario de Villa Soldati" (Piletones) dirigido por la Dra. Martinez Vivot y el Programa de Capacitación en Técnicas de Diagnóstico de Laboratorio de Enfermedades Infecciosas (LEEI) dirigido por la Dra. Guida en los que los alumnos de Veterinaria pueden participar activamente en la práctica real, ya sea en el área clínica y quirúrgica en Piletones, como en el desarrollo laboratorial en el LEEI.

Schon (1987) describe el *practicum* y enfatiza que debe realizarse combinando el aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y otros

compañeros y de un proceso difuso de aprendizaje experiencial. La función del práctico veterano debe centrarse en tutoriar a los alumnos demostrando, aconsejando, planteando problemas y criticando constructivamente. Para que esto pueda llevarse a cabo, debemos trabajar con nuestros alumnos en torno de un *aprendizaje constructivista y significativo* en el que es el propio alumno el que construye significados y asigna sentidos en una construcción personal del conocimiento, pero siempre con la intervención pedagógica del docente como facilitador de ese proceso.

Es fundamental conocer las diferentes corrientes del aprendizaje y su evolución para poder comprender el enfoque constructivista aplicado en esta tesina y las ventajas de esta teoría respecto a las demás, principalmente en la enseñanza universitaria de Enfermedades Infecciosas a futuros veterinarios.

La forma como definimos el aprendizaje y la forma como creemos que éste ocurre tiene importantes implicaciones para las situaciones en las cuales deseamos facilitar cambios en lo que la gente conoce o hace (Ertmer, 1993). Las teorías del aprendizaje (conductismo, cognitivismo y constructivismo), ofrecen estrategias y técnicas validadas para facilitar el aprendizaje así como la fundamentación para seleccionarlas inteligentemente (Ertmer, 1993). Shuell define al aprendizaje como "un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia" (Schunk, 1991). Si bien esta definición puede generar desacuerdos entre los profesionales de la psicología e investigadores, Ertmer (1993) destaca que la diferencia fundamental entre las teorías descansa más en la interpretación que en la definición.

A principios del siglo XX, Jonh Watson fue el padre de la teoría conductista del aprendizaje que se basa fundamentalmente en que el aprendizaje se logra como resultado de la asociación que se produce por la intervención del refuerzo estímulo-respuesta (Ardila, 2013; Rojas Velázquez, 2001). Un ejemplo muy claro del conductismo es el famoso experimento de Pávlov, en el que estudió el reflejo condicionado en los perros comprobando que si hacía sonar una campana cada vez que los perros eran alimentados, luego de un periodo de tiempo, al hacer sonar la campana, los animales asociaban ese sonido a su alimentación (Rojas Velázquez, 2001). En el ámbito educacional humano, en esta corriente, el alumno es considerado una mera caja vacía en la que el educador deposita o transmite sus conocimientos sin tener ningún rol en su propio aprendizaje. Los aspectos positivos del conductismo

podrían resumirse en que centra su atención en la conducta observable que puede entonces cuantificarse, la “memoria” se transforma en hábito que se almacena y se recupera para su uso posterior y permite la evaluación del aprendizaje centrándose en el resultado final, es decir, hacia el logro de una conducta esperada (Rojas Velázquez, 2001). Sin embargo, su principal aspecto negativo, es considerar al ser humano como una “caja negra” y como se desconoce lo que sucede dentro de él, no es observable y por lo tanto no se puede decir nada al respecto, además es excesivamente reduccionista y no explica el aprendizaje que no va seguido de un refuerzo ni a las conductas instintivas (Rojas Velázquez, 2001).

A partir de la década de 1960, el avance de la psicología cognitiva desplazó al conductismo poniéndose en duda su tesis principal, es decir la generalización de la conducta animal a la humana (Ertmer, 1993). El cognitivismo es el proceso independiente de decodificación de significados que conduzcan a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continua en cada individuo, lo cual da un valor real a cualquier cosa que se desee aprender (Ferreiro, 1996). El enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias (Shuell, 1986). Así surge la teoría cognitiva del aprendizaje basada en necesidad de explicar ciertos aprendizajes a través de la conciencia o los procesos mentales en interacción con las ideas y acontecimientos del ambiente. El psicólogo suizo Jean Piaget dedicó muchos años de su vida al estudio del desarrollo cognitivo humano. Es así, cómo se centró en el problema del conocimiento y su origen, cómo el conocimiento aparece y se transforma a lo largo del desarrollo hasta llegar a las formas propias del adulto (Santiuste Bermejo). Piaget demostró que la forma de pensar de un niño es bastante diferente de la del adulto y sostiene que el aprendizaje desde esta perspectiva epistemológico-genética es un conjunto de fenómenos dependiente del contexto y debe ser descrito en términos de las relaciones internas entre el individuo, la cultura y la situación en la que el individuo esté inmerso (Santiuste Bermejo).

El aprendizaje constructivista se basa en la teoría de la percepción, sobre todo en la explicación de los fenómenos de ilusión óptica, y, en los modelos del procesamiento de la información propuestos por la psicología cognitiva para explicar la actividad o proceso constructivo interno del aprendizaje (Ertmer, 1993). El constructivismo considera al individuo como una construcción propia que se produce

día a día como resultado de la interacción entre esos factores (Carretero, 1999). El constructivismo es una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias (Bednar, 1991). Según Driver (1986), el aprendizaje constructivista se centra en el papel esencialmente activo de quien aprende, enfatizando en la importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumno; el establecimiento de relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de memoria (construcción de redes de significado); la capacidad de construir significados a base de reestructurar los conocimientos que se adquieren de acuerdo con las concepciones básicas previas del sujeto; los alumnos auto-aprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar. El aprendizaje constructivo se basa en la experiencia física, a partir de la cual construye los conceptos inductivamente; la experiencia afectiva, que ante la realidad previa impulsa el aprendizaje; los conceptos, que condicionan un planteamiento deductivo del aprendizaje (Carretero, 1999; Ertmer, 1993; Novack, 1987). La aplicación de estos conceptos en el aula, supone la aplicación de estrategias didácticas que partan de conceptos familiares al alumno y se tenderá a dar un enfoque globalizador del proceso y, finalmente, del aprendizaje compartido, discutiendo entre los estudiantes y el docente los nuevos conceptos.

A su vez, en la teoría constructivista del aprendizaje hay dos corrientes muy importantes impulsadas por Piaget y por Vigotsky y que se diferencian por el rol social del aprendizaje (Rodríguez Arocho, 1999; Novack, 1987). Piaget (1980) sostiene que el individuo se desarrolla “de adentro hacia afuera” con un desarrollo egocéntrico de las estructuras psicológicas que le permiten al individuo adaptarse al medio para posteriormente ir descentralizándose y socializando su pensamiento. Por otro lado, Vigotsky plantea un enfoque social del aprendizaje “de afuera hacia adentro”, surgiendo los procesos psicológicos primero a nivel social para posteriormente internalizarse en el individuo (Frawley, 1997). La teoría vygotskyana introduce el concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), determinada socialmente porque aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo (Frawley, 1997). Rodríguez Arocho (1999), centra su obra en la convergencia y complementariedad de algunas ideas de Piaget y Vigotsky: el conocimiento como construcción producto de la actividad del sujeto, la interacción social que media la dicha construcción y las herramientas que las hacen posible.

Paulo Freire, un pedagogo brasileño, es mundialmente reconocido por su método de alfabetización a personas adultas y por instalar la Pedagogía Social o de la Consciencia a través de sus trascendentes obras entre las que se destacan “La educación como práctica de libertad” y la “Pedagogía del oprimido” (Fregtman). Freire (1968) diferencia dos tipos de educación: la domesticadora y la liberadora. En la primera se impone el saber al educando, que permanece pasivo, sin derecho a opinión, y en la segunda, por medio de la comunicación auténtica, a través del diálogo, el individuo se transforma en creador y sujeto de su propia historia (Freire, 1968). La educación domesticadora o “bancaria” se centra en un proceso educativo rígido, autoritario y antididáctico en el que Freire critica:

*“el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente...”*

Freire (1968) en su obra “Pedagogía del oprimido” describe a la educación liberadora como problematizadora y desmitificadora de la realidad rompiendo con la dicotomía educador-educando. Establece una característica muy destacable de esta corriente pedagógica que es que el que enseña puede aprender de aquel al que va a enseñar, siendo la educación un proceso a través del cual todas las personas implicadas en él educan y son educadas al mismo tiempo. Freire en “Hacia una pedagogía de la pregunta” reconoce que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar y además, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace.

Cuando se inicia el aprendizaje, el alumno construye significados, representaciones o modelos mentales sobre un contenido nuevo a partir de sus ideas previas (Cool, 1990). El estudiante construye un significado cuando cambia sus ideas previas y sus explicaciones iniciales al integrar nuevos contenidos y le asigna un sentido a esos contenidos cuando puede relacionarlos con su realidad profesional.

Es así como se plantea el *aprendizaje por competencias* y el *aprendizaje significativo* como un nuevo paradigma en la educación universitaria. Como plantea Perrenoud (2004), una *competencia* es la capacidad de actuar de manera eficaz en un

tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se limita a ellos. De esta manera, se plantea que los alumnos no son recipientes vacíos en los que el docente deposita información de manera teórica, transmitiendo conocimiento, sino que ellos aprenden utilizando esos conocimientos, por ejemplo, un alumno de Enfermedades Infecciosas debe adquirir un criterio que le permita elegir entre diferentes técnicas diagnósticas según la enfermedad y situación epidemiológica planteada, sin limitarse en sólo conocer las técnicas diagnósticas y sus fundamentos sino a poder utilizarlas oportunamente. De esto último se desprende una característica muy importante de las competencias: la flexibilidad, el “saber hacer” ajustándose a diferentes circunstancias. Muchas veces, los jóvenes salen sabiendo, pero no son competentes, no pueden movilizar sus conocimientos fuera del examen (Brossard, 1999). Las competencias para Perrenoud implican tres elementos: los recursos que moviliza, la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real. Para que un alumno aprenda por competencias debe trabajar implícitamente la *metacognición*: poder pensar sobre el propio pensamiento, observarlo mientras ocurre y decidir cómo dirigirlo (Tishman, 2007).

El aprendizaje basado en competencias implica elegir las competencias necesarias para un buen desarrollo profesional inserto en una sociedad, por lo que las competencias específicas de la profesión no deben ser las únicas, sino que deben incluirse además competencias de tipo genéricas o transversales. Este tipo de aprendizaje debe permitir no sólo capacitar a nuestros estudiantes con conocimientos científicos y técnicos, sino que debe brindarles la capacidad de aplicar esos conocimientos en diferentes contextos y situaciones, integrándolos con sus propias características personales generando un modo propio de actuar personal y profesional (Villa, 2007). Las competencias de pensamiento crítico y reflexivo son dos competencias que deben ser promovidas en nuestros estudiantes. El pensamiento crítico se reconoce en el contexto de nuestras relaciones personales, actividades laborales y de sus implicaciones sociales y políticas (Villa, 2007) y se desarrolla esa competencia cuando el estudiante se interroga sobre las cosas y se interesa por la fundamentación de las ideas, las acciones, las valoraciones y los juicios propios y ajenos. El pensamiento reflexivo implica reconocer cómo estamos pensando y alterar algunas de las claves de nuestro modo de afrontar la realidad (Villa, 2007) identificando las concepciones previas que nos impiden acceder a pensamientos alternativos.

Por otro lado, si el estudiante no le da sentido a la situación educativa, los aprendizajes y adquisiciones de conocimientos corren el riesgo de extinguirse y son los profesores los encargados de dar las condiciones para que se dé el proceso creativo. La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario sino sustancial con lo que el alumno ya sabe, siendo el material que aprende significativo para él (Ausubel, 1976).

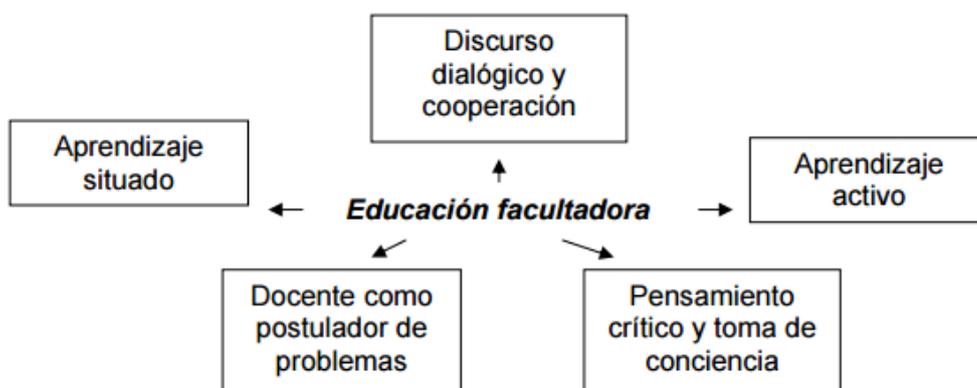
El aprendizaje situado requiere de la predisposición del aprendiz y de la intervención docente para trascender la “repetición” de contenidos de manera memorística hacia la construcción del significado y dar sentido a lo aprendido para entender su ámbito de aplicación e importancia en las diferentes situaciones (Díaz Barriga, 2003).

Paulo Freire y Antonio Faundez en “Hacia una pedagogía de la pregunta” destacan la importancia de “la pregunta” en la educación, de estimular la curiosidad en nuestros estudiantes y permitir cualquier tipo de pregunta ya que existen las preguntas bobas ni las respuestas definitivas. Forma parte del rol del educador enseñar a preguntar a sus educandos, pero más importante es aún que aprenda a saber preguntar, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad sabiendo que ese proceso de pregunta-respuesta constituye el camino del conocimiento. Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en el proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable (Rogers, 1969). Cada estudiante construye su propio conocimiento, basándose en sus propios intereses por lo que sólo aprenderá lo que le interese y sea significativo para él. Sin embargo, no es una tarea que deba llevar a cabo solo, sino que nuestra presencia como tutores de ese contexto de aprendizaje es fundamental.

Debemos entender a las tutorías como un proceso continuo y dinámico con un enfoque integral considerando aspectos sociales, afectivos y personales de los estudiantes. Los tutores son guías y facilitadores del aprendizaje. Un buen tutor debe tener habilidad para escuchar, incorporar a los alumnos en el campo laboral y mostrar compromiso y dedicación en sus tareas, además de poseer atributos formativos, didácticos, interpersonales, cognitivos y éticos (Flores, 2011). La tutoría es una estrategia muy recomendada en la comunidad educativa por promover la

sociabilización adquiriendo valores, normas y formas del trabajo en grupo (Flores, 2011).

Así mismo, es importante que como docentes estimulemos el facultamiento o empoderamiento de los alumnos postulando problemas que los acerquen a la comunidad. Este “facultamiento” hace referencia estimular a los estudiantes a participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes para la comunidad a la que pertenecen (Díaz Barriga Alceo, 2003; Claus, 1999).



*Principios del “facultamiento” (Claus, 1999)*

El desarrollo de la inteligencia emocional: interpersonal e intrapersonal es fundamental para el trabajo grupal. Conocerse a sí mismo y lo que uno quiere de su relación con los demás nos permite elegir en forma correcta nuestra vocación y las personas que nos acompañan en el día a día. En el mundo actual, el trabajo de cooperación y de equipo son cada vez más frecuentes y debemos educar a nuestros estudiantes en este aspecto (Gardner, 2005).

Para evaluar los resultados de una investigación cualitativa existen diversos recursos entre los que se encuentran la observación, la entrevista y la encuesta (Taylor, 1994).

La observación es el método fundamental utilizado en el ámbito científico y son los datos obtenidos a través de ella, los que verifican o no una hipótesis (Benguría Puebla, 2010). Para que sea válida es necesario garantizar la objetividad de la misma ya que muchas veces el observador influye y es influido por lo observado. La

entrevista es una conversación en la que los entrevistados brindan datos acerca de su opinión, significado y acontecimientos determinados. Un tipo de entrevista, la grupal, es muy útil cuando se trata de recoger información del alumnado ya que es en el grupo en el que los estudiantes encuentran un lugar de debate y de contraste de sus opiniones (Kvale, 2011). Cuando la entrevista se basa en preguntas altamente estructuradas en las que el investigador especifica las cuestiones, el orden y las respuestas posibles, se las denomina encuestas. Tienen como desventaja la pérdida de autonomía del informante ya que se limita las respuestas posibles pero resulta muy útil cuando el número de entrevistados es alto.

## D-DESARROLLO

### Metodología

La metodología fue planteada para cumplir con los dos objetivos específicos del trabajo final integrador. Para ello dividiremos la metodología en dos partes, según el objetivo a ser cumplido.

#### **Primer objetivo:**

***-Generar una herramienta didáctica que estimule en los alumnos una visión crítica al comparar las realidades analizadas con los contenidos trabajados en el aula.***

Al principio de la cursada modular de 2014 (turno tarde) los alumnos eligieron una especie que les interesa (por interés, porque tienen mayor acceso a información sobre ella, porque su actividad laboral y/o futuro profesional se relaciona con ella, etc.) formando grupos de 7 estudiantes. Se realizó una *prueba piloto* del trabajo integrador con uno de esos grupos de 7 alumnos que deberían integrar las enfermedades infecciosas de los caninos. El trabajo fue tutorado por mí misma (Carla Bustos), guiando a los estudiantes durante todo el trabajo de integración que fue llevado a cabo durante todo el cuatrimestre.

Para cumplir con este trabajo piloto, se les comunicó a los estudiantes que sería utilizada la experiencia en la Tesina de la Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas, involucrándolos en la misma teniendo como objetivo fundamental mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la integración.

La actividad planeada, incluyó la entrega de una consigna, la explicación de la misma y el trabajo conjunto de los estudiantes durante todo el cuatrimestre, siempre guiados y tutorados por su tutora.

La consigna que se entregó a los estudiantes la segunda clase de Enfermedades Infecciosas fue la siguiente:

## TRABAJO DE INTEGRACIÓN

### Enfermedades Infecciosas, Cursada modular 2014, Comisión 2 (turno tarde)

Especie: Caninos

Tutor: Vet. Carla Bustos (carlabustos@fvvet.uba.ar)

El trabajo de integración final de Enfermedades Infecciosas en Caninos incluirá la interacción con diferentes realidades de la infectología canina para el estudio, análisis y comparación de las mismas (entre ellas y con los contenidos trabajados en clase).

Para ello, deberán trabajar de manera grupal sobre cuatro orientaciones de las enfermedades: clínica, salud pública, producción e investigación. Podrán incluir entrevistas a profesionales, visitas a veterinarias e instituciones, análisis de situaciones epidemiológicas, etc.

Contarán con la guía y colaboración de su tutor ya sea mediante contacto personal durante las clases, vía mail o cualquier otra forma de comunicación que sea necesaria.

Algunos ejemplos que podrían guiarlos serían:

Clínica: entrevistas a veterinarios clínicos de pequeños animales que incluyan o no la visita a la veterinaria (pueden entrevistarse veterinarios de diferentes ámbitos y zonas socio económicas)

Salud pública: entrevistas a personales de la salud (veterinarios, Médicos, etc.) que trabajen con zoonosis y/o enfermedades transmitidas por animales. Análisis de situaciones epidemiológicas vinculadas con enfermedades caninas de importancia en salud pública.

Producción: entrevistas a veterinarios que trabajen en producción canina, entrevista a criadores, visitas a criaderos.

Investigación: entrevistas a investigadores, visitas a centros de investigación, laboratorios de diagnóstico y producción de vacunas.

Luego de la explicación de la consigna y la evacuación de dudas. Se comenzó con el desarrollo del trabajo de integración. Los estudiantes en principio trabajaron solos, discutiendo entre ellos el planteo de la integración propuesta. Posteriormente,

se fueron teniendo entrevistas con ellos, discutiendo los avances con su tutora que mediaba y guiaba el trabajo según los avances que iban presentando.



*Trabajo de tutoría en grupos discutiendo los avances del trabajo de integración.*

Los estudiantes al principio tenían momentos de muchas dudas, les resultaba extraña la metodología de trabajo, y como todo lo desconocido provoca miedo e inestabilidad. Pero a medida que fueron avanzando las clases y las reuniones de tutorías y mails entre ellos y la tutora se mostraban más confiados y comprometidos con la propuesta.

Se incluyó bibliografía científica incorporando también la alfabetización académica en el desarrollo de la actividad. Para ello, se les suministró un trabajo con presentación de caso clínico y un review teniendo que leerlos críticamente, comprender las secciones de los mismos, comprender el lenguaje académico utilizado y lograr relacionarlos con la realidad y la teoría.

El reporte del caso clínico describía un caso fatal de rabia humana en Jujuy, transmitida por un canino. El trabajo de revisión describía la aparición de una nueva variante antigénica del Parvovirus canino. Las citas de los trabajos son las siguientes:

- Gury-Dohmen, F; Spineiro, B; Gury, G; Martinez, L; Miranda, M; Cisterna, D. Diagnóstico de un caso de rabia humana en Jujuy, 2008. Medicina (Buenos Aires) 2009,69:643-6.
- Rivadeneira Barreiro, P; Gómez, N. (2001). Parvovirus Canino: su Evolución. Rev Vet Arg XXVIII (273).

El día de la presentación del trabajo de integración ante los demás docentes y compañeros, se los notó confiados. El trabajo de presentación consistió en una presentación power point combinado con la actuación de cada estudiante que representaban cada uno a la salud pública, la investigación, la clínica y la producción sin haberlo mencionado al público. Los estudiantes discutían entre ellos con fundamentos teóricos y de la práctica profesional los diferentes enfoques de las enfermedades infecciosas. Al finalizar su actuación, cada uno presentaba un cartel que los identificaba y explicaron que las enfermedades infecciosas pueden tener diferentes puntos de vista y que conocerlos es importante para su mejor comprensión.

Resultó enriquecedor el análisis del trabajo sobre el último caso de rabia humana en la Argentina, en el que se podía observar que la muerte de ese niño podría haberse evitado si se hubiesen tomado las medidas profilácticas adecuadas para la enfermedad. Así, pudo relacionarse los contenidos trabajados en el aula respecto a la enfermedad y la legislación vigente y lo más destacable, de su relación con la realidad. Los estudiantes pudieron hacer un análisis crítico del caso clínico, identificando los errores llevados a cabo y justificando con solvencia lo que se debería haber hecho. Los estudiantes pudieron tomar conciencia de la importancia del veterinario y su rol en la salud pública y que los conocimientos de enfermedades infecciosas son una herramienta para garantizar la salud de la población.

También fue más que productivo el análisis del trabajo científico sobre el estudio de las variantes de Parvovirus canino. Pudieron identificar la relevancia de la investigación para posteriormente ser aplicada. Es así como en el trabajo se explicaba la identificación de una nueva variante del virus que estaba circulando en Argentina y que los animales vacunados enfermaban porque no tenían protección frente a este nuevo tipo viral. Si no contara con la investigación, no se hubiese podido identificar el origen de los casos clínicos por Parvovirus.

En el área clínica, como todos tenían acceso a la práctica real, lo que hicieron fue entrevistar a diferentes profesionales que se dedicaban a la clínica en pequeños animales y que ejercían en diferentes lugares con situaciones socioeconómicas. Así pudieron identificar las enfermedades infecciosas más prevalentes y los métodos diagnósticos y tratamientos más utilizados. Compararon esos resultados con los conceptos trabajados en el aula, bajando a la realidad lo teórico y pudiendo observar la aplicabilidad o no de lo estudiado.

Por último, con respecto a la producción canina, entrevistaron a criaderos de razas puras para identificar las enfermedades más prevalentes y el manejo poblacional respecto a las enfermedades infecciosas. Pudieron trabajar con las vacunaciones y los diagnósticos de las enfermedades más influyentes en la producción como son Parvovirus, Moquillo y Brucelosis.

Cabe aclarar que no todo lo que fue realizado en el proceso del trabajo de integración pudo presentarse a los demás compañeros debido a que son muchos los estudiantes y el tiempo de exposición de cada grupo era de aproximadamente 20 minutos. Es por ello, que se notó cierto grado de frustración por no poder comunicar a sus pares y docentes todo el trabajo realizado. Sin dudas, sin ese trabajo previo, no podrían haber hecho un análisis de la realidad con los diferentes enfoques de las enfermedades infecciosas tan completo como lo hicieron. Todos los docentes estuvimos de acuerdo en que la modalidad de trabajo fue enriquecedora para los integrantes del grupo y los demás compañeros y que lograron integrar las enfermedades cumpliendo con el objetivo de la actividad.

### **Segundo objetivo:**

Una vez cumplido el primer objetivo de la tesina, se procedió a trabajar con el segundo objetivo:

***-Estudiar el nivel de integración teórico-práctico alcanzado por los alumnos al aplicar la herramienta docente***

### **Encuestas a los estudiantes**

Si bien la opinión del docente respecto a la práctica realizada puede ser muy satisfactoria, se debe recordar que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere trabajar la meta-cognición. Es por ello, que conocer la opinión de los propios estudiantes que realizaron esta experiencia piloto sobre el proceso llevado a cabo es fundamental para evaluar correctamente la herramienta didáctica y su utilidad.

Se recurrió entonces a entrevistas altamente estructuradas (encuestas) que los alumnos debieron completar luego de la exposición de los trabajos de integración de

los demás alumnos compañeros de la cursada. El modelo de encuesta utilizada fue el que se encuentra en los anexos.

Los resultados de las encuestas se presentan a continuación:

***Con respecto a los datos personales de los estudiantes:***

La mayoría de ellos eran de sexo femenino (sólo uno de ellos era masculino) y el rango etario estuvo comprendido entre 27 y 37 años, estando la mayoría alrededor de 30 años. Todos los estudiantes del grupo trabajaban.

Esto se correlaciona con lo que se viene observando en el perfil del estudiante veterinario que por un lado ha ido aumentando la proporción de estudiantes mujeres respecto a los estudiantes hombres y por otro lado ha ido aumentando la edad de egreso de la carrera, relacionado con diferentes factores socioeconómicos entre los que se destaca que cada vez más estudiantes trabajan o tienen una familia a cargo y deben repartir su tiempo entre las responsabilidades personales y las facultativas.

Un dato interesante surgido de la encuesta es que la mayoría de ellos tenía relación con la práctica profesional al trabajar en una veterinaria o realizar pasantías en el área clínica y sólo uno de los estudiantes trabajaba en un laboratorio de diagnóstico de enfermedades infecciosas. Se puede observar entonces, que el área clínica es una de las orientaciones veterinarias más conocidas por los estudiantes.

***Con respecto a la modalidad de trabajo utilizada para la integración:***

*El trabajo grupal me hizo perder el tiempo*

La mayoría estuvo en desacuerdo, uno estuvo parcialmente de acuerdo y uno contesto no sabe/ no contesta.

*En el grupo era difícil ponerse de acuerdo, pero lo logramos.*

Todos estuvieron en desacuerdo.

*Aprendí más y mejor con mis compañeros de grupo.*

La mayor parte de los estudiantes estuvo parcialmente de acuerdo, uno totalmente de acuerdo, uno de acuerdo y uno en desacuerdo.

En estas afirmaciones previas, se puede observar lo que se presentará más adelante en forma de comentarios, que los estudiantes tienen cierto grado de rechazo de la modalidad de trabajo grupal. Sin considerarlo una pérdida de tiempo, les suele molestar tener que juntarse varias veces y les cuesta darse cuenta que el aporte de sus compañeros y la interacción entre ellos les permite ampliar sus puntos y a enriquecerse de la opinión ajena, ya que el surgimiento de discrepancias les permite ejercitar la justificación de sus conceptos para posteriormente lograr un consenso entre todos los integrantes.

*La interacción con mis compañeros y el tutor fue enriquecedora.*

La mayoría estuvo de acuerdo y uno totalmente de acuerdo

*Conocí realidades de la veterinaria que no conocía.*

La mayor parte estuvo parcialmente de acuerdo, dos en desacuerdo y uno totalmente de acuerdo.

*Prefiero que los docentes me den una clase y no trabajar en grupo.*

La mayoría manifestó estar parcialmente de acuerdo, uno en desacuerdo y uno no sabe/no contesta.

*Prefiero leer de un libro que hacer el trabajo de integración*

La mayor parte estuvo en desacuerdo, dos estuvieron parcialmente de acuerdo, y uno no sabe/no contesta.

*No me parece necesario comparar lo teórico con lo práctico.*

Todos los estudiantes manifestaron estar en desacuerdo.

*La integración comparando las realidades no me va a ayudar en el examen.*

Uno de los estudiantes respondió no sabe/no contesta. De los seis estudiantes que contestaron, la mitad estuvo en desacuerdo y la mitad parcialmente de acuerdo

*No me sentí contenido ni ayudado por mi tutor.*

La mayoría manifestó estar en desacuerdo con esa afirmación y dos parcialmente de acuerdo.

*Preferiría haberme disfrazado, actuado o haber hecho un video que comparar las diferentes realidades*

La mayoría contestó estar en desacuerdo, uno parcialmente de acuerdo y otro no sabe/ no contesta.

*Me resultó fácil integrar con esta modalidad de trabajo.*

La mayoría contestó estar de acuerdo y dos parcialmente de acuerdo.

*Me esforcé más con este tipo de trabajo, pero aprendí más.*

Uno de los estudiantes eligió la opción no sabe/no contesta. De los seis estudiantes que contestaron, la mitad estuvo en desacuerdo y la mitad parcialmente de acuerdo.

*Aprendí que la investigación es necesaria y complementaria con otras áreas como la clínica, la producción y la salud pública*

Un estudiante contestó totalmente de acuerdo y el resto manifestó estar de acuerdo.

*Pude analizar la relevancia de las enfermedades infecciosas con este tipo de trabajo de integración.*

La mayoría estuvo de acuerdo y tres parcialmente de acuerdo.

Con estas respuestas podemos ver que en general los alumnos tienen cierta resistencia a estos trabajos grupales en los que son protagonistas del proceso, algunos hubiesen preferido una mayor participación del tutor pero todos identifican la importancia de la relación teoría-práctica, conocer los diferentes enfoques de las enfermedades infecciosas y el análisis crítico de las realidades.

### ***Con respecto a la tutoría:***

En esta sección de la encuesta se enfatiza en el trabajo por tutorías que se viene realizando hace varios años en la Cátedra de Enfermedades Infecciosas para poder obtener una evaluación de los propios estudiantes respecto a esa actividad. Los enunciados y las respuestas de los estudiantes se detallan a continuación.

*El tutor es correcto y claro en su trato con los estudiantes*

El puntaje estuvo entre 8 y 9.

*El tutor fomenta la participación de los estudiantes*

El puntaje asignado estuvo entre 7 y 9.

*El tutor tiene una actitud receptiva con los estudiantes*

El puntaje estuvo entre 8 y 9.

*El tutor se esfuerza por favorecer las habilidades y actitudes profesionales y sociales en el estudiante*

El puntaje asignado estuvo entre 7 y 8.

*El tutor ha explicado con claridad las consignas en tiempo y forma.*

El puntaje estuvo entre 8 y 9.

*Las entrevistas y discusiones con el tutor me ayudaron en el trabajo de integración*

El puntaje estuvo entre 5 y 8, obteniéndose dos 6 y dos 8.

En la mayoría de los enunciados, los alumnos asignaron un puntaje alto a los mismos que estuvo alrededor del 8, por lo que se puede considerar que la función del tutor fue realizada exitosamente desde el punto de vista didáctico. Sin embargo, en la última afirmación, el puntaje estuvo entre 5 y 8, por lo que a pesar de haberse realizado buena tutoría según lo evaluado por ellos previamente, algunos de ellos no creyeron que el trabajo conjunto estudiante-tutor haya sido muy bueno.

La función principal del tutor es guiarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos mismos deben realizar, pero no debe de ninguna manera realizar el trabajo que les corresponde a ellos. Un enfoque constructivista enfatiza en que es el estudiante el responsable de su propio aprendizaje siempre contando con un docente que pueda guiarlos en ese proceso.

### ***Con respecto al desarrollo del trabajo***

En esta sección, nos enfocamos en la herramienta didáctica empleada en este grupo y la percepción de los estudiantes respecto a la experiencia. Los puntajes asignados por los estudiantes se detallan a continuación:

*Predisposición personal para el trabajo en grupo*

El puntaje estuvo en el rango entre 7 y 10, siendo la mayoría 9.

*Predisposición de mis compañeros para el trabajo en grupo*

Contestaron entre 9 y 10, siendo la mayoría 9.

Aquí observamos lo que se detallará más adelante, que los estudiantes se sintieron muy cómodos entre ellos y que todos pusieron el mismo empeño y dedicación en el trabajo grupal.

*El análisis de las diferentes realidades llevado a cabo por el grupo con la ayuda del tutor fue*

Uno asignó 5 puntos, otro 7, otro 10 y el resto 9

*La experiencia con este tipo de trabajo fue*

Los puntajes obtenidos estuvieron entre 7 y 9, siendo la mayoría 7

*El análisis del último caso de rabia humana en nuestro país fue*

Los estudiantes calificaron entre 6 y 10. La mayoría calificó este ítem como 10

*El análisis de las encuestas de veterinarios clínicos fue*

Contestaron entre 5 y 10, siendo la puntuación más frecuente el 8.

*El análisis de las encuestas de veterinarios que trabajan con criadores fue*

El rango del puntaje asignado estuvo entre 2 y 10, obteniéndose dos 7 y dos 8.

*El análisis del review de las variantes de Parvovirus canino fue*

Los estudiantes calificaron este análisis entre 6 y 8, siendo la mayoría 7.

Cuando se les consultó sobre su opinión en el análisis realizado para cada enfoque de la realidad trabajado, se observó la mayor dispersión en las respuestas. Esto puede estar relacionado con la percepción que cada uno de ellos tiene sobre sí mismo y del nivel de autoexigencia personal. Sin embargo, cuando calificaron la actividad en general, asignaron un puntaje alto.

### ***Con respecto a la exposición del trabajo a mis otros compañeros y docentes***

En esta parte de la encuesta, nos dedicamos a la parte expositiva del trabajo. Ya habiendo realizado la integración, se les preguntó sobre su percepción respecto a la presentación al resto de los compañeros y docentes.

*Me gustó mi exposición oral del trabajo*

El puntaje estuvo comprendido entre 5 y 9.

*Escuché atentamente los trabajos de mis demás compañeros.*

El puntaje estuvo en el rango entre 7 y 9.

*La contribución de nuestro trabajo en el aprendizaje de los demás compañeros fue*

La mayoría contestó 7 y dos contestaron 8

*La devolución de los docentes fue constructiva*

El puntaje asignado fue entre 7 y 10.

Se obtuvieron puntajes elevados en todos los enunciados, destacándose que otra vez, la mayor dispersión del puntaje está en la autoevaluación.

***Marque con una cruz el grado de satisfacción alcanzado por usted con esta actividad, donde 1 es el menor grado de satisfacción y 10 el mayor***

Un estudiante contestó 7, otro 10 y todos los demás contestaron 8, por lo tanto consideramos que se obtuvo un puntaje bastante alto de todos los estudiantes participantes con respecto a la herramienta docente empleada para favorecer la integración de las enfermedades infecciosas en una especie.

Por ello, se podría considerar muy satisfactoria la experiencia piloto realizada y que a pesar de haberse realizado con un bajo número de estudiantes, puede utilizarse como experiencia inicial para un estudio posterior más completo.

***Completar si lo considera necesario***

<i>Comentarios y/o consideraciones</i>

A continuación, se presentan algunos de los comentarios y/o consideraciones que completaron los estudiantes y su posterior análisis:

*“La falta de costumbre para realizar este tipo de trabajo nos lleva a no poder aprovecharlo en su totalidad”*

En este caso, el estudiante reconoce a través de un proceso de metacognición que la mayor dificultad fue que no están familiarizados con este tipo de trabajo ya que en materias previas vienen estudiando contenidos más teóricos y por ello, la resistencia inicial a este tipo de integración. Esto se ve relacionado con lo comentado por otra estudiante:

*“Creo que el trabajo grupal fue productivo, PERO influye el resto del grupo y en mi caso hubo mucha buena predisposición y muy buena relación entre nosotros y mucho compañerismo, si todo esto no se da, difícilmente las respuestas serían tan favorables como fueron y respecto a TEORÍA-PRÁCTICA me parece que todavía falta para llegar al equilibrio, la parte teórica me sirvió y me hubiese gustado tener un poco más aunque sea sacrificando tiempo del práctico”*

En este comentario se puede identificar, la percepción de los alumnos de la relación teoría-práctica que vienen manejando durante la carrera. Como vienen acostumbrados a clases mayoritariamente teóricas, se observa siempre en Enfermedades Infecciosas esa resistencia al trabajo situado y contextualizado siendo siempre una de las mayores observaciones realizadas por ellos. Sin embargo, ese comentario hace referencia a la cursada de la materia y no particularmente a la herramienta pedagógica empleada. Por otro lado, se detecta la crítica al trabajo grupal más que al tipo de integración realizado. Muchas veces los estudiantes se centran en la dificultad de juntarse físicamente y consideran una pérdida de tiempo el trabajo en grupo porque creen que solos harían los trabajos más eficientemente.

Confirmamos esta percepción con el comentario de otro estudiante:

*“Estuvo buena la experiencia en este tipo de trabajo. Lo que nos pasó a nosotros fue que todos por igual le pusimos el mismo empeño pero tal vez nos costaba juntarnos todos juntos por nuestros trabajos, por la distancia y vidas personales, entonces nos juntamos por partes y luego integrábamos y discutíamos vía web o por grupo de WhatsApp”*

Acá se observa que la crítica va directamente al trabajo en grupo y no a la herramienta didáctica utilizada respecto a la integración. Además, se pone en

manifiesto el rol de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje como facilitadoras de dicho proceso, al acortar las distancias.

Un comentario que se refiere al tipo de integración realizado fue el siguiente:

*“Creo que pedagógicamente el trabajo integrador es mejor herramienta pero que de a tantos y con las realidades de muchos se hace difícil llevar adelante. Creo que esta modalidad docente prima la integración y algo de originalidad es mejor que en la que prima lo chistoso”*

Aquí, el estudiante compara la herramienta de análisis de las realidades con las empleadas por otros grupos en los que quizá faltó contenido e integración priorizándose la actuación y lo gracioso. Esta es la mayor dificultad observada por los docentes en las integraciones basadas en actuaciones ya que muchas veces los estudiantes trabajan mucho más la actuación y no la integración de los contenidos y muchas veces se sienten decepcionados cuando se les hace la devolución explicándoles que la forma de presentación es importante pero que lograr la integración de las enfermedades por especie es el principal objetivo de la actividad.

### **Entrevista grupal**

La semana siguiente a la exposición de los trabajos de integración, correspondió a la clase “videos y consultas” así que debieron entregar ese día las encuestas y luego de la clase se realizó una entrevista grupal, basándome en lo contestado por ellos para poder profundizar en sus experiencias.

La finalidad de combinar ambas metodologías se basa en poder evaluar cómo los estudiantes perciben la integración alcanzada al analizar diferentes realidades prácticas y es posible realizarlo con todos los alumnos de la prueba piloto ya que se trata de un número reducido (7 estudiantes). Además, permitió clarificar algunos puntos de la encuesta que sin la charla con ellos hubiesen quedado inconclusos.

Todos los estudiantes participaron activamente de la entrevista grupal. Al profundizar en los detalles de la metodología utilizada, la mayoría de ellos coincidía en que les había resultado favorecedora y enriquecedora. Todos enfatizaron en la dificultad de trabajar críticamente siendo ellos mismos los generadores de conocimiento, ya que están muy estigmatizados por las clases teóricas y en una

educación más de transferencia del conocimiento del docente hacia el alumno. Lo que describían como negativo eran detalles relacionados con el trabajo grupal y no con la herramienta didáctica utilizada. Muchos de ellos se quejaban de que al vivir lejos y trabajar les resultaba difícil poder juntarse para discutir el trabajo de integración y que eso fue una dificultad en el desarrollo del mismo. Sin embargo, pudieron realizar un muy buen trabajo, utilizando tecnologías como chats (aplicación WhatsApp) y mails entre ellos dando como resultado un excelente trabajo de integración que cumplió con los objetivos de integrar las enfermedades en la especie canino contemplando los diferentes puntos de vista de la veterinaria, relacionando los conceptos trabajados en el aula y contextualizándolos con la realidad.

### **Evaluación por pares**

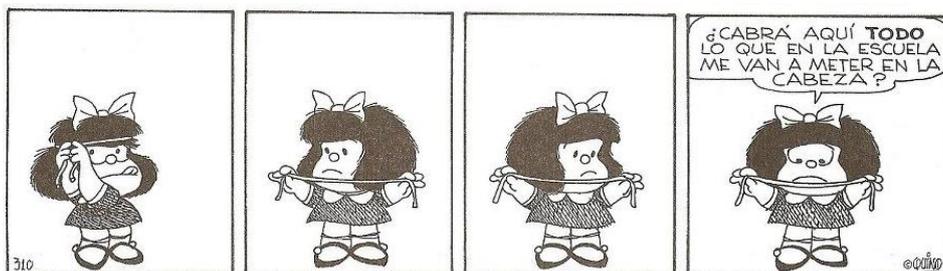
Por último, se realizó una “evaluación por pares” entrevistando en forma grupal a los demás docentes del turno tarde que pudieron observar la exposición de todos los alumnos para conocer su opinión docente respecto de la metodología aplicada y del nivel de integración alcanzado por los estudiantes.

Todos estuvieron de acuerdo en que fue una experiencia positiva y que para ser aprovechada completamente se debe trabajar tutorando a los estudiantes con un seguimiento constante del proceso creativo, la discusión de los contenidos y la integración de las enfermedades.

Se propuso continuar utilizando esta modalidad en los próximos trabajos de integración para aumentar las experiencias con esta herramienta didáctica y mejorar la relación teoría-práctica en la integración.

## E-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El constructivismo y el aprendizaje situado han ido adquiriendo protagonismo en la educación superior suplantando al aprendizaje conductista clásico del principio del siglo XX. Actualmente, se considera al alumno como protagonista de su propio aprendizaje y no un recipiente vacío en el que el docente deposita información sin hacerlo participe del proceso educativo (Carretero, 1999; Ertmer, 1993; Santiuste Bermejo). Es así como Quino grafica la perspectiva conductista del aprendizaje en su historieta “Mafalda”:



En la educación superior, previamente se privilegiaban las prácticas que se caracterizaban por una disrupción entre el saber qué y el saber cómo, de manera que el conocimiento era independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales conduciendo a aprendizajes poco significativos, sin significado, sentido y aplicabilidad y estudiantes incapaces de transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga Arceo, 2003). Otra vez, Quino grafica a través de “Mafalda” de una manera interesante el aprendizaje descontextualizado típico de la educación de las décadas previas:



Un aspecto relevante tratado en esta tesina es la relación teoría -práctica. La disrupción teoría-práctica en la educación permite entender cómo se fue quebrando la relación entre el conocimiento y la acción a lo largo de los años, con consecuencias desafortunadas para la investigación y la formación profesional. Álvarez Álvarez (2015) hace referencia en su artículo "Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución" sobre el quiebre entre la teoría y la práctica y de la importancia de ambas para una formación integral del estudiante. Este es un tema que siempre surge entre los educadores y educandos ya que el equilibrio entre ambas es fundamental para que la formación universitaria sea integral y permita a los futuros profesionales contar con todas las herramientas para su exitoso desarrollo profesional. Los alumnos encuestados en esta tesina, destacaban que en Enfermedades Infecciosas hay poca teoría y mucha práctica a modo de queja, y enfatizan a que ellos vienen acostumbrados a clases magistrales donde un docente les da contenidos teóricos que ellos luego deben estudiar para los exámenes y que esta materia les resultaba difícil porque los contenidos se daban de una manera diferente. Sin embargo, durante la encuesta grupal, pudimos conversar más profundamente sobre el tema y ellos estuvieron de acuerdo en que si bien esta metodología les resulta nueva y desestabilizadora, la mejor forma de aprender es haciendo.

Respecto a la actividad grupal, los estudiantes reconocen que la experiencia está estrechamente ligada con los compañeros con los que les toca hacer la actividad. En este caso, todos estuvieron de acuerdo en que fue una buena experiencia ya que todos trabajaron a la par y no sucedió lo que habitualmente describen que sucede en este tipo de trabajo que alguno de ellos imponga sus ideas, que otros no se comprometan y que la distribución de tareas no sea equitativa.

Según el estudio realizado por Reyes Rebollos sobre el trabajo grupal en la Universidad de Sevilla, la mayoría de los alumnos no consideraban adecuado trabajar en grupo debido a las diferentes desventajas con las que se encuentran, pero reconocían que un buen funcionamiento de esta metodología permitiría trabajar la reflexión grupal, el intercambio de información, la socialización, el respeto del turno de palabra, el asesoramiento, entre otros. Tanto ventajas como inconvenientes encuentran los alumnos universitarios en el trabajo en grupo, pero es necesario fomentar este tipo de actividades en la educación superior ya que en la sociedad actual se utiliza el trabajo en equipo, colaborativo e interdisciplinario y por lo tanto, poder estimular estas competencias en nuestros estudiantes los preparará mejor para su futuro desarrollo profesional.

Sanz (1979) considera que los estudiantes aprenden básicamente actuando, interaccionando con las personas que les rodean y con el entorno en el que se desenvuelven. El aprender haciendo de los alumnos, debe acompañarse de sus interacciones con los tutores y otros compañeros y de un proceso difuso de aprendizaje experiencial siendo muy importante el rol del docente al tutorar a los alumnos demostrando, aconsejando, planteando problemas y criticando constructivamente (Schon, 1987). En la teoría del Aprendizaje Cognitivo (Brown, 1999) se propone que los estudiantes necesitan ver cómo los expertos analizan los problemas, se retroalimentan de sus propias acciones y proponen sugerencias durante el proceso (Morales Bueno, 2004). Aquí, el docente trata hacer explícitos los comportamientos implícitos de los profesionales experimentados, con la finalidad de que los estudiantes puedan observarlos y compararlos con sus propios modos de pensar (Gladkoff, 2016).

Retomando la ideología de Paulo Freire, como describe en “Hacia una pedagogía de la pregunta” es importante reconocer que el docente participa activamente del proceso de educación, aprendiendo durante el mismo. Freire, considera que las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes, deben ser tornadas por el profesor como desafíos hacia él que pueden conmovir la certeza del profesor. En un aprendizaje conductista al limitarse la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Además, considera que la pregunta que el alumno hace sobre un tema, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica. Sin dudas, durante este trabajo, he aprendido mucho sobre didáctica y educación, interiorizándome en la opinión de los estudiantes sobre las estrategias didácticas empleadas en un proceso dinámico de “aprender a enseñar”. Incluso, en el ámbito específico de la asignatura el intercambio de ideas y opiniones entre los estudiantes y entre ellos conmigo fue más que enriquecedor, sus dudas fueron disparadores de ideas que no hubiese tenido por mí misma.

En el aprendizaje situado se busca que los estudiantes se enfrenten a problemas y situaciones reales, con tutorías docentes que promuevan reflexión en la acción trabajando con estrategias adaptativas y extrapolables. En la metodología del trabajo de integración propuesta, se pudo acercar a los estudiantes a diferentes realidades profesionales respecto a las enfermedades infecciosas, con la tutela de su tutor buscando la discusión de ideas y un enfoque crítico de ellos hacia las realidades analizadas. Es así como los estudiantes pudieron enfrentarse a fenómenos de la vida

real, aplicar el conocimiento significativamente, construir un sentido de competencia profesional, reflexionar sobre valores y cuestiones éticas como describe McKeachie (1999) al aprendizaje experiencial.

Considero que luego de esta experiencia, la herramienta didáctica generada y aplicada fue significativa y motivante para los estudiantes y como reflexiona Díaz Barriga Arceo (2003), el empoderamiento para participar activamente, pensar de manera reflexiva y crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes son partes de un exitoso proceso de aprendizaje situado en el que los estudiantes aprenden en un contexto real. Para Paulo Freire estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrear y promover que los estudiantes puedan tener un enfoque crítico de la realidad partiendo de sus concepciones e ideas propias para enriquecerse con las de los demás fue una de logros más importantes de esta tesina. Por otro lado, destaco al trabajo grupal como una actividad muy productiva desde el punto de vista didáctico porque los estudiantes pueden enriquecerse de las opiniones de sus pares, cada uno puede aportar sus fortalezas para obtener un resultado mejor que si hubiesen trabajado de manera individual. Además, considero que la interacción entre pares y el tutor es beneficiosa para también fortalecer las competencias no específicas. Todo esto se resume citando a Paulo Freire, con dos de sus frases célebres que también he citado al comienzo de este manuscrito:

*“Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”*

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una que nos enseñe a obedecer”*

## F-BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Álvarez C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos* 37(148).
- Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2) 315-319. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de *Educational psychology: a cognitive view*.
- Bednar, A; Cunningham, D. (1991). *Theory into practice: How do we link?*. En G. Anglin (Ed.) *Instructional Technology: Past, Present and Future*. Denver, CO: Libraries Unlimited.
- Benguría Puebla, S.; Alarcón, B.; Valdés López, M.; Pastellides, P.; López Colmenajero, L. (2010). Observación. *Métodos de investigación en educación especial*.
- Brossard, L. (1999). Entrevista a Perrenoud, P., *Construir competencias: todo un programa*. *Vida Pedagógica* 112, septiembre-octubre 1999.
- Brown, J; Collins, A; Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*. *Educational Researcher*.18(1): 32-42.
- Carretero, M. (1999). *Constructivismo y Educación*. (7° Ed.). Argentina: Aique.
- Claus, J; Ogden, C. (1999). *An empowering, transformative approach to service*. En *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.
- Cool, C. (1990). *Concepción constructivista y aprendizaje escolar*. *Cuadernos de Pedagogía* N°188. Barcelona.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Driver, R. (1986). *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos*. *Revista de las Ciencias* N° 4.
- Ertmer P.; Newby, T. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Ferreiro, G. (1996). *Paradigmas Psicopedagógicos*. ITSON, Son.
- Flores, de la Cruz G.; Kuri, E.; Abreu L. *Tutoría en Educación Superior: una revisión analítica de la literatura*. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL (1), No. 157, Enero -Marzo de 2011, pp. 189-209.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*: Barcelona.
- Fregtman M. *¿Quién fue Paulo Freire?*. UBA Facultad de Psicología Licenciatura en Musicoterapia *Psicología del Ciclo Vital I*.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.
- Freire,P; Faundez, A. *Hacia la pedagogía de la pregunta*. Entrevista.
- Gardner H. (2005). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Ed Paidós Ibérica.

- Gladkoff, L. (2016). La mediación tecnológica en los procesos de creación pedagógica. La definición del problema.
- Gury-Dohmen, F; Spineiro, B; Gury, G; Martínez, L; Miranda, M; Cisterna, D. Diagnóstico de un caso de rabia humana en Jujuy, 2008. *Medicina (Buenos Aires)* 2009,69:643-6.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid. Morata.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Morales Bueno, P; Fitzgerald V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13: 145-157.
- Novack, J. (1987). *Constructivismo humano: un consenso emergente*. Cornell University. Ponencia presentada en el Segundo Seminario Internacional sobre Errores Conceptuales y Estrategias Educativas en la Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas. Ithaca, NY. (Versión castellana de Joaquín Martínez Torregrosa).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Reyes Rebollo, M; Piñeiro Virués, R. Estudio sobre el trabajo en grupo en la Universidad de Sevilla. Dpto. de Didáctica y Organización Educativa Facultad Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla.
- Rivadeneira Barreiro, P; Gómez, N. (2001). Parvovirus Canino: su Evolución. *Rev Vet Arg XXVIII* (273).
- Rodríguez Arocho, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3): 477-489 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn. A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, Ohio.
- Rojas Velásquez, F. (2001). *Enfoques sobre el aprendizaje humano*. Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento Universidad Simón Bolívar.
- Santiuste Bermejo, V. *Aproximación al Concepto de Aprendizaje Constructivista*.
- Sanz, O; Mas, J. (1979). *Tecnología educativa. Manual de medios audiovisuales*. Zaragoza, Edelvives
- Schon, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Shuell, T. (1986) Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research* 56: 411–436.
- Schunk, D. (1991) *Teorías del aprendizaje*. Editorial Prentice hispanoamericana. S.A Segunda edición.
- Taylor, S.; Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Tishman, S.; Perkins, D.; Hieken, J. (2007). *Un aula para pensar*. Aique, 3era ed. Buenos Aires.

- Villa, A; Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Bilbao. Ediciones Mensajero.

## G-ANEXOS

### Cuestionario de satisfacción del estudiante

Unidad temática: Integración de enfermedades infecciosas por especie  
Turno tarde, especie canino, trabajo grupal con tutor analizando situaciones reales y prácticas.

Estimado estudiante, le pedimos que responda **con total sinceridad** esta encuesta para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la preparación del trabajo de integración. La misma será confidencial y sus datos personales no serán divulgados.

Le comunicamos que la información suministrada por esta encuesta será utilizada para la tesina de la Especialización en Docencia Universitaria para Cs. Veterinarias y Biológicas de la Vet. Esp. Carla Paola Bustos.

Desde ya, le agradecemos por su colaboración.

---

#### **Datos personales:**

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Trabaja: SI – NO

Tiene relación con la práctica veterinaria: SI – NO

(Si su respuesta es si, por favor aclare de qué manera se vincula con la misma por ejemplo, trabaja en una veterinaria, hace pasantías, etc.)

---

#### **A) Con respecto a la modalidad de trabajo utilizada para la integración.**

Marque con una cruz la mejor opción que represente su opinión para cada una de las siguientes afirmaciones:

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	EN DESACUERDO	NO SABE/NO CONTESTA
<i>El trabajo grupal me hizo perder el tiempo.</i>					
<i>En el grupo era difícil ponerse de acuerdo pero lo logramos.</i>					
<i>Aprendí más y mejor con mis compañeros de grupo.</i>					
<i>La interacción con mis compañeros y el tutor fue enriquecedora.</i>					
<i>Conocí realidades de la veterinaria que no conocía.</i>					
<i>Prefiero que los docentes me den una clase y no trabajar en grupo.</i>					
<i>Prefiero leer de un libro que</i>					

<i>hacer el trabajo de integración.</i>					
<i>No me parece necesario comparar lo teórico con lo práctico.</i>					
<i>La integración comparando las realidades no me va a ayudar en el examen.</i>					
<i>No me sentí contenido ni ayudado por mi tutor.</i>					
<i>Preferiría haberme disfrazado, actuado o haber hecho un video que comparar las diferentes realidades</i>					
<i>Me resultó fácil integrar con esta modalidad de trabajo.</i>					
<i>Me esforcé más con este tipo de trabajo, pero aprendí más.</i>					
<i>Aprendí que la investigación es necesaria y complementaria con otras áreas como la clínica, la producción y la salud pública</i>					
<i>Pude analizar la relevancia de las enfermedades infecciosas con este tipo de trabajo de integración.</i>					

**B) Con respecto a la tutoría.**

Indique del 1 (muy mal) al 10 (muy bien) los diferentes aspectos de la tutoría recibida.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>El tutor es correcto y claro en su trato con los estudiantes</i>										
<i>El tutor fomenta la participación de los estudiantes.</i>										
<i>El tutor tiene una actitud receptiva con los estudiantes</i>										
<i>El tutor se esfuerza por favorecer las habilidades y actitudes profesionales y sociales en el estudiante.</i>										
<i>El tutor ha explicado con claridad las consignas en tiempo y forma.</i>										
<i>Las entrevistas y discusiones con el tutor me ayudaron en el trabajo de integración</i>										

**C) Con respecto al desarrollo del trabajo**

Indique del 1 (muy malo/a) al 10 (muy bueno/a) los diferentes aspectos de la realización del trabajo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Predisposición personal para el trabajo en grupo</i>										
<i>Predisposición de mis compañeros para el trabajo en grupo</i>										
<i>El análisis de las diferentes realidades llevado a cabo por el grupo con la ayuda del tutor fue</i>										
<i>La experiencia con este tipo de trabajo fue</i>										
<i>El análisis del último caso de rabia humana en nuestro país fue</i>										
<i>El análisis de las encuestas de veterinarios clínicos fue</i>										
<i>El análisis de las encuestas de veterinarios que trabajan con criadores fue</i>										
<i>El análisis del review de las variantes de Parvovirus canino fue</i>										

**D) Con respecto a la exposición del trabajo a mis otros compañeros y docentes**

Indique del 1 (nada) al 10 (mucho) los diferentes aspectos de la exposición.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Me gustó mi exposición oral del trabajo</i>										
<i>Escuché atentamente los trabajos de mis demás compañeros.</i>										
<i>La contribución de nuestro trabajo en el aprendizaje de los demás compañeros fue</i>										
<i>La devolución de los docentes fue constructiva</i>										

**E) Marque con una cruz el grado de satisfacción alcanzado por usted con esta actividad, donde 1 es el menor grado de satisfacción y 10 el mayor**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**F) Completar si lo considera necesario**

<i>Comentarios y/o consideraciones</i>

Muchas gracias por su colaboración en este trabajo.