



R E V I S T A

DOCENCIAVETERINARIA

Volumen 5 - 2021



Esta página ha sido dejada intencionalmente en blanco.



Revista Docencia Veterinaria
Asociación para la
Enseñanza de las Ciencias Veterinarias

Docencia Veterinaria

Edición en línea ISSN 2618-186X

Volumen 5. Año 2021

Editor responsable

Héctor Tarabla (Argentina)

Director

Nestor Stanchi (Argentina)

Comité editorial

Daniel Arias (Argentina)

Víctor Hernán Arcila Quiceno (Colombia)

Estela Bonzo (Argentina)

Beatriz Del Curto (Argentina)

Oswaldo Degregorio (Argentina)

Silvia Gallarreta (Argentina)

Stella Maris Galván (Argentina)

Elida Gentilini (Argentina)

Fernanda Gómez (Argentina)

Alejandra Larsen (Argentina)

Pablo Torres Lasso (Ecuador)

Fabiana Moredo (Argentina)

Eduardo Mórtola (Argentina)

Andrea Santelices (Argentina)

La revista Docencia Veterinaria tiene por propósito difundir los conocimientos producidos en el campo de la enseñanza y didáctica de las Ciencias Veterinarias creando un foro de discusión para los países de habla hispana. Se publica regularmente una vez al año.

Autoridades



Asociación para la Enseñanza de las Ciencias Veterinarias

Cuerpo directivo 2021-2023

Presidente Héctor Dante Tarabla
Vicepresidente Gustavo Adolfo Giboin
Secretaria Sandra Nuñez
Prosecretaria Ana Paola Zogbi
Tesorero José Darío Álvarez
Vocal Titular Betina Mariño
Vocal Titular Marcia Lucía Fusari
Vocal Titular Teresita Rigonatto
Vocal Suplente Juan Francisco Micheloud
Vocal Suplente Nestor Oscar Stanchi
Vocal Suplente Osvaldo Jorge Degregorio



Sociedad de Medicina Veterinaria

Presidente: Mabel I. Basualdo
Vicepresidente: Leonardo J. Sepiurka
Secretario: Armando Perpere
Prosecretario: Guillermo Berra
Tesorero: Mónica Fernández
Protesorero: Nicolás Caggiano
Vocal Titular 1º: Fernando Ruiz
Vocal Titular 2º: Juan Carlos Sassaroli
Vocal Titular 3º: Ana María Jar
Vocal Titular 4º: Pablo Martino
Vocal Suplente 1º: Analía Tortosa
Vocal Suplente 2º: Jazmín Elías

Comisión revisora de cuentas
Titular: Alfredo Civetta
Titular: Carlos Schenk
Suplente: Alberto Carugati

Las opiniones expresadas por los autores que contribuyen a esta revista no reflejan necesariamente las opiniones de este medio, ni de las entidades que la auspician o de las instituciones a que los autores pertenecen.

Docencia Veterinaria no percibe dinero por gastos de publicación, de procesamiento o por envío de artículos. Todos los artículos son evaluados de manera gratuita.

Queda prohibida la reproducción total o parcial del material de esta revista sin el consentimiento expreso del Editor. La publicación de los trabajos presentados en Docencia Veterinaria implica que los autores dejan de mantener sus derechos sobre los mismos y transfiere el copyright a Docencia Veterinaria, que publica los artículos bajo licencia **Creative Commons CC-BY-NC-SA**.

Autorizada la reproducción con fines académicos-docentes mencionando la fuente.

Puede recuperar gratuitamente los artículos o la revista completa en:

<http://aaeciv.wixsite.com/aaeciv/revista-docencia-veterinaria>

La Revista Docencia Veterinaria aplica una política de evaluación anónima (doble ciego) y son los revisores quienes evalúan los artículos y emiten un informe sobre la conveniencia de su publicación.

Dirección: Chile 1856, 1227 CABA
Argentina

Teléfono: +54 11 4381-7415

Mail: revdocenciaveterinaria@gmail.com

Índice Vol 5 2021

Histología veterinaria: una experiencia de enseñanza virtual en tiempos de pandemia.

Veterinary histology: a virtual teaching experience in times of pandemic.

Herrera JM, Guerrero M, Herrera M, Dopazo J, Díaz M, Eyheramendy V, Felipe A, Teruel M.

6-14

Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional de estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Self-knowledge for the personal and professional development of students of Facultad de Ciencias Veterinarias of the Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Pinto de Almeida A, Menéndez V.

15-21

Reconstruyendo miradas: las nuevas tecnologías, de recurso auxiliar a un medio global de enseñar.

Reconsidering new technologies: from an auxiliary tool to a global teaching media.

Vicentín MG, Picot JA, Amable VI, Hernández DR, Simón JA, Rosciani AS.

22-26

Instrucciones a los autores.

27-32

Histología veterinaria: una experiencia de enseñanza virtual en tiempos de pandemia

Herrera JM, Guerrero M, Herrera M, Dopazo J, Díaz M, Eyheramendy V, Felipe A, Teruel M.

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Tandil, Argentina.

Resumen: La crisis generada a nivel mundial por el virus SARS-CoV-2 impactó fuertemente en los sistemas educativos de todos los niveles. En la universidad, esta situación generó cambios drásticos que hicieron que equipos de gestión, docentes, no docentes y estudiantes tuvieran que adaptarse, en un período muy corto, a una virtualidad total. Surgieron entonces diversas propuestas pedagógicas tendientes a lograr una continuidad en aquellos procesos educativos presenciales, pero ahora en forma remota. La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCV, UNCPBA) puso al personal del Área de Educación y Tecnología a disposición de todas las asignaturas para dar respuesta a tal situación y lograr transformar una enseñanza presencial en una remota. El objetivo de este trabajo es describir la propuesta de virtualización de la asignatura Histología, Embriología y Teratología de la FCV, UNCPBA desarrollada en el segundo cuatrimestre académico del 2020.

Palabras clave: histología, pandemia, virtualización, enseñanza, aprendizaje.

Veterinary histology: a virtual teaching experience in times of pandemic

Abstract: The worldwide crisis caused by SARS-CoV-2 pandemic strongly impacted on the education systems. At university level, this situation has generated extreme changes that prompted directed staff, teachers, non-academic staff and students to be in the need of evolving towards a completely virtual environment in a really short period of time. Thus, diverse pedagogical proposals were created in order to being able to continue the face-to-face learning processes but in an online mode. The Faculty of Veterinary Sciences of the National University of the Center of the Buenos Aires Province (FCV, UNCPBA) instructed the Education and Technology Area staff to be available so as to bring solutions to all subjects enquires and transform the learning approach. The aim of this article is to describe the Histology, Embryology and Teratology course virtualization proposal conducted throughout the 2020 second academic period.

Keywords: histology, pandemic, virtualization, teaching, learning.



INTRODUCCIÓN

Las condiciones epidemiológicas generadas mundialmente por el virus SARS-CoV-2 obligaron a modificar la vida en todos sus aspectos. La educación no escapó a dicha situación y fue necesario repensar las actividades académicas en todos los niveles educativos (Lovón Cueva y Cisneros Terrones, 2020). Habiendo transcurrido poco más de un año desde el inicio de la pandemia, es abundante la información generada en relación con los cambios y adaptaciones que comenzaron a realizarse en forma abrupta tanto a niveles gubernamentales como institucionales y puso de manifiesto, a su vez, las grandes desigualdades frente a una situación de crisis global (Abreu, 2020; CEPAL/UNESCO, 2020; Fanelli *et al.*, 2020; Mendoza Castillo, 2020; Magio, 2020; Torregiani y Alonso 2020; García Aretio, 2021).

La Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCV, UNCPBA) puso al personal del Área de Educación y Tecnología a disposición de todas las asignaturas para dar respuesta a tan dramático e inesperado desafío tratando de sostener el derecho a la educación aún en condiciones poco tradicionales para la mayoría de las instituciones. Si bien algunos docentes contaban con experiencia en enseñanza virtual, complementaria de la presencial, para la gran mayoría representó un desafío sin precedentes. En este sentido, coincidimos plenamente con Mendoza Castillo (2020) en preguntarnos “¿qué sucede cuando, de un momento a otro, docente, alumno e institución educativa se ven obligados a mudarse a una forma diferente de llevar a cabo los eventos de enseñanza-aprendizaje?”. Este nuevo escenario evidenció que un gran porcentaje de las instituciones educativas no estaban preparadas para desarrollar una educación a distancia en tan poco tiempo y por ello, a veces, las propuestas no lograron una planificación que garantizara la calidad del evento educativo y sólo trataron de extrapolar estrategias presenciales a una modalidad remota (Abreu, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Mendoza Castillo, 2020; Magio, 2020). Sin embargo, hubo muchos intentos de lograr una enseñanza de calidad a través de medios digitales, con diseños pedagógicos acordes a las posibilidades de cada institución, contando con recursos suficientes para poder desarrollarla y asumiendo el desafío de salir de la zona de confort, lo cual coincide con los principios expuestos por García Aretio (2021).

Desde la asignatura Histología, Embriología y Teratología (HET) repensamos la cursada 2020 bajo una modalidad a distancia, utilizando el aula virtual desarrollada años anteriores como complemento a las actividades académicas presenciales (Guerrero *et al.*, 2017).

La propuesta estuvo centrada en generar un intercambio fluido entre docentes y estudiantes en pos de lograr aprendizajes significativos, aplicando los principios de la evaluación formativa y considerando la participación de los estudiantes como responsables de sus aprendizajes, mientras que el docente asumía un rol de guía u orientador en la enseñanza.

De esta manera, se diseñaron estrategias basadas en las aseveraciones de Lezcano y Vilanova (2017), quienes proponen que:

Las nuevas modalidades educativas vienen definidas no tanto por la separación física entre profesores y alumnos entre sí, sino por cantidad y calidad de diálogo entre ellos y por la flexibilidad del diseño de los cursos en cuanto a objetivos, estrategias de aprendizaje y métodos de evaluación (Lezcano y Vilanova, 2017).

Así, el objetivo de este trabajo es describir la propuesta de virtualización de la asignatura Histología, Embriología y Teratología de la FCV, UNCPBA.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Aspectos metodológicos generales

El cursado 2020 se llevó a cabo mediante un aula virtual en el campus de la FCV, alojado en la plataforma Moodle. Incluimos en la propuesta aspectos que consideramos importantes para un cursado dependiente de las condiciones de conectividad. Entre ellos, información clara, seguimiento constante, fechas y horarios fijos, disponibilidad de bibliografía prioritaria, consultas permanentes a través de un foro y la flexibilidad como factor fundamental ante imprevistos que pudieran surgir. Se incluyeron características de la educación a distancia, virtualidad y *e-learning*. Incorporamos el intercambio tecnológico que permite compartir estrategias de enseñanza y avances en los aprendizajes, y donde, además, el rol del profesor que imparte conocimiento queda reemplazado por aquel de guía, y los protagonistas son los propios estudiantes. Se establecieron pautas de trabajo donde la interacción y la interactividad estuvieran presentes mediante la presentación de contenidos procesados didácticamente con los que el estudiante interactuara, además de acciones tutoriales y propuestas de trabajo colaborativo, tal lo planteado por Martínez Uribe (2008). Las nuevas tecnologías de la comunicación fueron claves para un aprendizaje generado a través de medios electrónicos (*e-learning*), utilizando de ellas la posibilidad de interacción docente-estudiantes tanto sincrónica como asincrónicamente (Patiño y Palomino, 2004).

Se plantearon actividades semanales donde se abordaron, cronológicamente, los temas de la cursada. Se dispuso un foro de consulta para cada unidad y complementariamente, actividades no obligatorias de integración mediante fotomicrografías, y recursos externos tales como un micrositio propio con imágenes histológicas, y otras webs y apps de atlas de Histología.

Aspectos metodológicos específicos


El contenido correspondiente a cada unidad fue cargado al aula virtual y se hacía disponible según el cronograma establecido. Los archivos incluían presentaciones en formato *PowerPoint* con esquemas y fotomicrografías histológicas, consignas o preguntas disparadoras orientativas de los contenidos prioritarios de cada tema (Figura 1), material de lectura (capítulos seleccionados de los libros recomendados y textos elaborados por el área sobre origen, desarrollo y anomalías del desarrollo) y una guía de actividades que los estudiantes, agrupados en trinomios, debían completar y enviar a través del recurso *tarea* del aula (Figura 2). El documento con la resolución de las actividades debía ser elaborado bajo normas predeterminadas, informadas previamente.

Los estudiantes (n: 268) fueron distribuidos en ocho comisiones para la realización de los 11 trabajos prácticos (TP) propuestos. Los docentes (n: 8), trabajaron en binomios y cada par fue responsable de dos comisiones de TP. Éstos fueron desarrollados a través de encuentros semanales sincrónicos, vía *Google Meet*. En dichos encuentros, todos los participantes debieron permanecer con cámaras y micrófonos activados, y en el transcurso de estos, los docentes realizaban la devolución de las actividades entregadas por los estudiantes, los orientaban en la observación de fotomicrografías y en la descripción histológica de imágenes, además de acreditar su participación mediante preguntas e intercambio de opiniones, lo cual era registrado en planillas *ad hoc*.

Condiciones de acreditación de contenidos

Para lograr la acreditación de contenidos, los estudiantes debían aprobar el 75 % de los TP, tal lo establecido en el reglamento de enseñanza y promoción vigente en la facultad. Las condiciones establecidas para aprobar cada TP fueron, la entrega de las





¿Esta imagen corresponde a una mórula?
Fundamenta tu respuesta.

¿Qué referencias colocarías en la imagen?

¿Qué diferencias señalarías entre estas tres imágenes?

¿Corresponden a mórulas?
Fundamenta tu respuesta.

Figura 1. Imágenes y textos correspondientes a diapositivas que conformaron la presentación de desarrollo embrionario compartida en el aula virtual.

TRABAJO PRÁCTICO NÚMERO 5

TEJIDOS BÁSICOS: TEJIDO MUSCULAR

Pasos que debes seguir para realizar las actividades propuestas.

- Lee detenidamente la bibliografía subida al aula virtual del área.
 - Histogénesis del tejido muscular.
 - Capítulo correspondiente a la descripción histológica del tejido muscular.
- Revisa los archivos PowerPoint (PPT) adjuntos (histogénesis del tejido muscular y características histológicas del tejido muscular) y la guía de oralidad, donde encontrarás esquemas, fotografías y preguntas que te orientarán a comprender el tema.
- Resuelve las actividades que te proponemos a continuación.
- Elabora un documento en formato PDF (letra calibri, tamaño 12 y justificado) con la resolución de las actividades (uno cada tres estudiantes).
- Envía el PDF en el aula Moodle del área en la sección "Tarea", tenés tiempo hasta las 9 horas del lunes 21 de septiembre.
- El TP finaliza en el encuentro virtual con los docentes.

Resuelve las siguientes consignas:

- 1) Explica la causa por la cual el tejido muscular estriado esquelético presenta varios núcleos.
- 2) Describe las características morfológicas de una fibra muscular lisa e indica tres órganos donde las puedes encontrar.
- 3) Menciona cuáles son las organelas presentes en el músculo estriado esquelético e indica por qué las tríadas que aparecen en este tipo muscular, tienen relación con dichas organelas.
- 4) Observa detenidamente la microfotografía de rumen que aparece a continuación y luego trata de responder:
 - ¿Cuántos tipos de tejidos observas en la imagen?
 - ¿Puedes señalarlos con flechas, círculos o como prefieras?
 - ¿Qué tuviste en cuenta para caracterizar a cada uno de ellos?

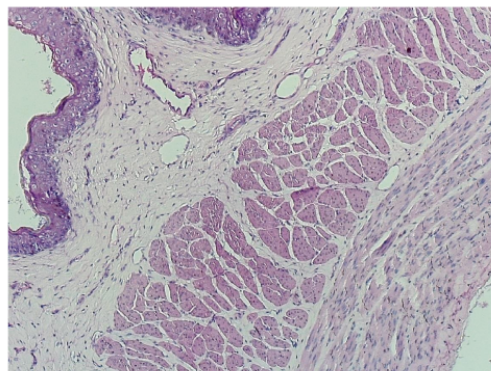


Figura 2. Partes seleccionadas de la guía de actividades correspondiente a tejido muscular, compartida en el aula virtual.

actividades con la totalidad de las consignas realizadas dentro del tiempo límite establecido y en relación con los encuentros virtuales sincrónicos, se consideraron la asistencia al mismo, la permanencia con cámara activa y la participación individual respondiendo preguntas o resolviendo problemáticas planteadas por los docentes.

Percepción docente

Finalizada la cursada 2020, el equipo docente realizó el análisis de ésta, acorde a la planificación anual ordinaria. Este análisis se basó principalmente en revisar cómo el proceso de virtualización impactó sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Percepción estudiantil

Para conocer la percepción estudiantil se elaboró una encuesta anónima mediante *Google Forms* a partir del cuestionario DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) (Roff *et al.*, 1997; Roff, 2005). La misma estuvo a disposición de todos los estudiantes, pero fue respondida en forma por 188. El cuestionario referido presentó dos partes con ítems valorados mediante una escala tipo Likert de 5 puntos. Para la **parte A** se consideró *1-Totalmente de acuerdo, 2-Parcialmente de acuerdo, 3-Indeciso, 4-Parcialmente en desacuerdo, 5-Totalmente en desacuerdo*; y para la **parte B** *1-Siempre, 2-Frecuentemente, 3-Ocasionalmente, 4-Raramente, 5-Nunca*. Las consignas de la parte A, contemplaron aspectos relacionados con la conectividad, modalidad de cursada, material de lectura, archivos de presentaciones (teóricos), guías de actividades, ambiente generado en los encuentros tanto sincrónicos como asincrónicos. La parte B, indagó la autopercepción de los estudiantes sobre su actitud hacia actividades no obligatorias planteadas durante la cursada. Por último, presentó opciones abiertas de opinión.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Acreditación de contenidos

Al finalizar la cursada, el 96,3 % de los estudiantes superó las condiciones establecidas para lograr la acreditación de contenidos. Diez estudiantes no lograron este objetivo, siete debido a que interrumpieron su asistencia a los TP y tres por no cumplir con las exigencias planteadas (entrega de tareas, asistencia, participación).

Percepción docente

Los cuatro binomios de docentes coincidieron en que pudieron llevar adelante los encuentros sin necesidad de posponer la actividad por problemas de conectividad. El trabajo en binomio permitió sortear inconvenientes puntuales que pudieran suscitarse durante las 2 horas de los encuentros sincrónicos, así como realizar un seguimiento complementario de los estudiantes.

En relación con la participación de los estudiantes, todos los docentes manifestaron que fue muy satisfactoria, a pesar de la virtualidad, superando incluso a la observada en cursadas presenciales. Esto probablemente fuera dado que la participación individual era una de las condiciones establecidas para lograr la aprobación de cada TP.

El hecho de que la entrega de las actividades se realizara previamente al encuentro virtual resultó beneficioso, pues permitió a los docentes hacer la revisión de estas y generar una devolución formativa durante el TP.

Por último, dos aspectos que resultaron muy satisfactorios fueron el grado de lectura de imágenes de preparaciones histológicas logrado por los estudiantes y la práctica de la oralidad durante los encuentros sincrónicos, competencia de comunicación contemplada en la asignatura (Teruel *et al.*, 2020).

Percepción estudiantil

La percepción de los estudiantes sobre aspectos relacionados con los materiales y el desarrollo del curso se muestra en la Tabla 1. Los problemas de conectividad no



constituyeron un obstáculo significativo para el desarrollo de la cursada 2020. En cuanto a la organización planteada para un desarrollo totalmente virtual, la calificación de la misma resultó altamente positiva. Los archivos de presentaciones teóricas con preguntas intercaladas, el material bibliográfico, las guías de actividades y las imágenes utilizadas, resultaron claros, concisos y orientativos para comprender cada tema, tal lo expresado por más del 90 % de los estudiantes.

En relación con el ambiente de aprendizaje, la motivación y la experiencia lograda a lo largo de la cursada, para la mayoría de los estudiantes resultaron satisfactorias. A su vez, un 62 % afirmó haber realizado algún tipo de las actividades no obligatorias propuestas, siempre o frecuentemente (Figura 3).

Tabla 1. Expresiones relacionadas con los materiales y el desarrollo del curso. Resultados expresados en porcentajes.

Expresiones	1	2	3	4	5
Pude cursar la asignatura virtualmente sin problemas de conectividad.	58,0	31,9	2,7	4,8	2,7
La información sobre la modalidad de cursada compartida en el aula virtual fue clara.	81,9	14,9	0,5	0,0	2,7
Las fechas y los horarios establecidos estuvieron bien programados.	89,4	6,9	1,6	0,5	1,6
Los teóricos (archivos en powerpoint con preguntas intercaladas) compartidos semanalmente, fueron claros y me orientaron en el estudio de cada tema.	75,5	19,1	1,6	1,6	2,1
Tuve problemas técnicos con los archivos de teóricos.	9,0	16,0	6,9	8,5	59,6
El material bibliográfico (de lectura) compartido semanalmente fue claro y suficiente para comprender cada tema.	62,8	27,1	5,9	2,1	2,1
Las guías de actividades con preguntas, esquemas e imágenes de cortes histológicos que resolvimos cada semana fueron claras y concisas.	77,7	16,0	3,2	1,1	2,1
Las imágenes (esquemas y fotomicrografías) utilizadas fueron siempre claras.	71,3	20,7	5,3	1,1	1,6
Logré identificar tejidos en las microfotografías que analicé.	59,0	33,5	4,3	1,6	1,6
El ambiente que se generó durante los encuentros sincrónicos (TP) resultó cómodo.	74,5	18,1	3,7	1,6	2,1
Durante los TP pude hacer todas las preguntas que necesité para aclarar dudas.	69,7	19,7	8,0	1,1	1,6
A través del foro de consultas pude hacer todas las preguntas que necesité	67,0	19,7	10,6	1,6	1,1
Tuve respuesta siempre que envié consultas a través del foro.	74,5	13,3	10,1	0,5	1,6
El ambiente del curso me motivó a aprender.	72,9	18,1	6,4	0,5	2,1
Mi experiencia en el curso ha sido desalentadora.	3,2	1,6	4,8	11,7	78,7
Tuve dificultades para trabajar en trinomio desde la virtualidad.	9,0	18,1	12,2	16,0	44,7
Necesitaría la práctica de microscopía para afianzar los conocimientos.	58,0	24,5	11,2	3,2	3,2
La actividad de integración favoreció la interpretación de fotomicrografías	59,0	30,3	6,4	2,7	1,9

Referencias: 1-Totalmente de acuerdo; 2-Parcialmente de acuerdo; 3-Indeciso; 4-Parcialmente en desacuerdo; 5-Totalmente en desacuerdo.



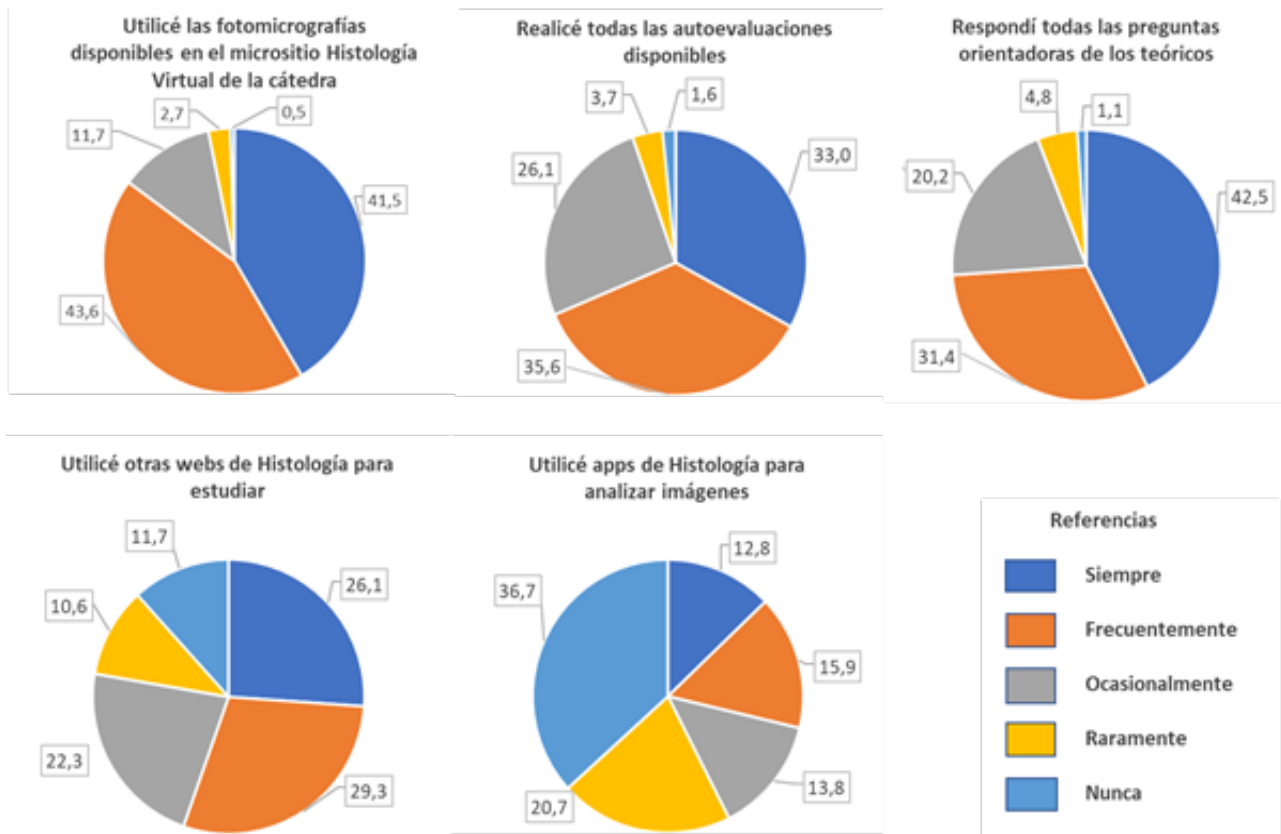


Figura 3. Expresiones relacionadas con la actitud de los estudiantes hacia las actividades no obligatorias propuestas.

En cuanto a la parte de opinión, los estudiantes calificaron la propuesta y el desarrollo del curso con $8,7 (\pm 1,1)$ puntos sobre 10, y 59 de los 188 encuestados expresaron opiniones. Aquellas que aparecieron con mayor frecuencia fueron el haber encontrado una buena organización de la cursada, y la predisposición de los docentes a responder consultas, aclarar dudas y generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Frecuentemente apareció, además, el agradecimiento explícito hacia los docentes. Entre aspectos que recomendaron incluir, los más frecuentes fueron la necesidad de trabajar los temas no incluidos en la cursada 2020, tener la posibilidad de armar los trinomios de trabajo según afinidad o amistad, y lograr la realización de las prácticas de microscopía cuando se restablezca la presencialidad.

DISCUSIÓN

El desafío que constituyó llevar adelante una cursada totalmente virtual generó mucha incertidumbre, pero, a su vez, una tormenta de ideas que se transformó en una propuesta de virtualización de la cursada 2020 de HET. Si bien la misma dependía exclusivamente de la conectividad, dado que se incluyeron actividades sincrónicas, esto no constituyó un obstáculo importante, tal la apreciación del equipo docente y de la mayoría de los estudiantes. La enseñanza remota permitió generar estrategias didácticas centradas en el estudiante, donde los profesores tomaron un rol de orientadores creando condiciones de aprendizaje tendientes a desarrollar habilidades y estrategias, tal el pensamiento de Montes de Oca Recio y Machado Ramírez (2011). Los diálogos tanto sincrónicos como asincrónicos generados semanalmente propiciaron un rol activo de los estudiantes y mayor autonomía en su formación, coincidiendo con las afirmaciones de Giuliano *et al.* (2013) quienes proponen organizar la enseñanza considerando que el alumno es res-



ponsable de su propio aprendizaje a partir de las interacciones generadas entre profesores, alumnos y materiales educativos propuestos. Los espacios de trabajo sincrónicos permitieron construir vínculos para desarrollar las tareas académicas en un ambiente de aprendizaje colaborativo (Mora-Vicarioli y Hooper-Simpson, 2016; Rodríguez Zamora y Espinoza Núñez, 2017).

Las respuestas analizadas en relación con los materiales didácticos compartidos sugieren que los mismos resultaron claros y suficientes para la mayoría de los estudiantes. Esta apreciación pudo corroborarse luego, dado el alto porcentaje de encuestados que manifestó haber identificado tejidos en fotomicrografías analizadas y a través de la observación de los docentes durante el desarrollo de los TP.

La participación de todos los estudiantes en los encuentros sincrónicos permitió, a su vez, trabajar la oralidad, competencia de comunicación fundamental para la formación de futuros profesionales, incluida en la planificación de la asignatura desde 2017 (Teruel *et al.*, 2020). Estos encuentros fueron fundamentales para lograr el dialogo docente-estudiante, donde no sólo se realizó una evaluación de conocimientos específicos, sino que se generó un ambiente propicio para lograr aprendizajes significativos. Así lo expresaron en la encuesta la mayoría de los estudiantes quienes valoraron satisfactoriamente el ambiente de aprendizaje, la motivación y la experiencia lograda a lo largo de la cursada. La virtualidad permitió, por lo tanto, aplicar los principios de evaluación formativa que son utilizados por nuestro grupo desde hace años en cursadas presenciales (Teruel *et al.*, 2014) y generar un ambiente educativo con un impacto positivo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que es un factor que afecta el desempeño académico de los estudiantes (Díaz-Véliz *et al.*, 2011; Felipe *et al.*, 2016).

Las percepciones de docentes y estudiantes constituyen herramientas que permiten mejorar aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizajes. No obstante, toda evaluación de una experiencia educativa remota puntual que pueda realizarse, cuyo objetivo sea proyectarse hacia un escenario futuro, debe contemplar múltiples variables que podrían modificar los resultados. Dentro de ellas, la capacidad y experiencia previa de las instituciones para desarrollar y sostener propuestas de educación en línea, la heterogeneidad en formación y capacitación de equipos docentes, la conectividad de los estudiantes, además de aspectos socioculturales que modifican significativamente los resultados de la educación en línea.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 15(1).
- CEPAL/UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Díaz-Véliz, G., Mora, S., Bianchi, R., Gargiulo, P. A., Terán, C., Gorena, D., Lafuente-Sánchez, J. V. y Escanero-Marcen, J. F. (2011). Percepción de los estudiantes de medicina del ambiente educativo en una facultad con currículo tradicional (UCH-Chile) y otra con currículo basado en problemas (UNC-Argentina). *Educación médica*, 14(1), 27–34.
- Fanelli, A. M., Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante a la COVID-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 3–8
- Felipe, A., Teruel, M. y Herrera, M. (2016). Las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje en el curso de Histología, Embriología y Teratología. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 9(2), 77–90.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9–32. doi: doi.org/10.5944/ried.24.1.28080
- Giuliano, M., Pérez, S. N., Sacerdoti, A., Gil, M., Bosio, A. y Ussher, J. M. F. (2013). Experiencia de implementación de múltiples estrategias de enseñanza en cursos de probabilidad y estadística para ingeniería. *Probabilidad Condicionada: Revista de didáctica de la Estadística*, (1), 301–308.

- Guerrero, M., Teruel, M., Herrera, M., Chávez, G. y Felipe, A. (2017). Uso de TICs como actividades complementarias en el curso de Histología, Embriología y Teratología. *16 Jornadas de Educación en Ciencias Morfológicas*. Sociedad de Ciencias Morfológicas, La Plata, Argentina.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 9(1), 1–36.
- Lovón Cueva, M. A. y Cisneros Terrones, S. A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e588. doi: doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113–122.
- Martínez Uribe, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7–27.
- Mendoza Castillo, L. M. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 343–352.
- Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Mora-Vicarioli, F. y Hooper-Simpson, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1–26. doi: doi.org/10.15359/ree.20-2.19
- Patiño, A. y Palomino, L. (2004). Fundamentos pedagógicos. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez Zamora, R. y Espinoza Núñez, L. A. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86-109. doi: doi.org/10.23913/ride.v7i14.274
- Roff, S. (2005). The Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM)—a generic instrument for measuring students' perceptions of undergraduate health professions curricula. *Medical teacher*, 27(4), 322-325. doi: doi.org/10.1080/01421590500151054
- Roff, S., McAleer, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Ahmed, A. U., Deza, H., Groenen, G. y Primparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee ready education environment measure (DREEM). *Medical teacher*, 19(4), 295-299. doi: doi.org/10.3109/01421599709034208
- Teruel, M., Felipe, A., Herrera, M., Dopazo, J., Díaz, M., Gómez, S., Eyheramendy, V. y Guerrero, M. (2014). Una Propuesta de Evaluación Formativa en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*, 32(4), 1207-1211. doi: doi.org/10.4067/S0717-95022014000400014
- Teruel, M. T., Felipe, A. E., Herrera, M. F., Herrera, J. M., Guerrero, M., Dopazo, J., Díaz, M., Alzola, P. y Eyheramendy, V. (2020). Una experiencia de práctica de oralidad en la enseñanza universitaria de las ciencias morfológicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31, 286-305. doi: doi.org/10.33255/3160/506
- Torregiani F. y Alonso, E. (2021). Experiencia de virtualización de cátedras en FACSO UNICEN. Decisiones, reflexiones y desafíos en pandemia por COVID-19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 192–201. doi: doi.org/10.24215/18509959.28.e23



Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional de estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Pinto de Almeida A, Menéndez V¹

¹Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Aldana Pinto de Almeida Castro, Campus Universitario, Tandil, Buenos Aires, Argentina
aldcas@vet.unicen.edu.ar

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre los aspectos de las prácticas de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes, en el marco de la materia Sociología y Extensión Rural de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNCPBA. Buscando el desarrollo integral del estudiante, se ofrecen herramientas y espacios diseñados para el autoconocimiento, que invitan a descubrir “quién soy”, “qué quiero” y “cómo me relaciono con los demás”. La experiencia, realizada en contexto de pandemia por covid-19, muestra resultados positivos, valorándose como útil tanto para las futuras prácticas profesionales como para la vida en comunidad por docentes y estudiantes. Se considera fundamental continuar con las herramientas y prácticas utilizadas, adaptarlas próximamente a la nueva normalidad y contar con docentes que puedan gestionar y enseñar a gestionar las creencias y emociones para la formación de seres humanos integrales al servicio de la comunidad en donde desarrollen su profesión.

Palabras clave
Autoconocimiento, desarrollo personal, profesionalidad, veterinaria.

Self-knowledge for the personal and professional development of students of Facultad de Ciencias Veterinarias of the Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Abstract: The present study aims to reflect on the aspects of teaching-learning practices between students and teachers, within the framework of the Sociología y Extensión Rural course of the Veterinary Medicine career at UNCPBA. Looking for an integrated development of the student, tools and spaces designed for self-knowledge are offered, which invite them to discover “who I am”, “what I want” and “how I relate to others”. The experience, carried out in the context of the covid-19 pandemic, showed positive results, being valued as useful both for future professional practices and for the life in the community. It is considered essential to keep on using the tools and practices, to adapt them soon to this new context and to count on teachers who can manage and teach how to deal with the beliefs and emotions for the formation of integrated human beings at the service of the community they will work in their profession.

Key words
Self-knowledge, personal development, professionalism, veterinary.

INTRODUCCIÓN

Con el fin de complementar y fortalecer la formación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias en línea con el Trayecto Formativo de Profesionalidad Médica Veterinaria (TFPMV)*, se implementan estrategias que guíen al proceso de autoconocimiento para estudiantes del curso de “Sociología y Extensión Rural” del 5.º año de la carrera de Medicina Veterinaria.

Desde la convicción que el objetivo de la educación es la formación integral del estudiante para que logre el desarrollo de sus habilidades y capacidades personales y sociales con el fin de elaborar sus propios proyectos de vida, se incluye la educación en “autoconocimiento”. El autoconocimiento es una condición fundamental para interiorizarse y mejorar como personas. (de la Herrán Gascón, 2004). Permite reconocer lo que queremos, el por qué hacemos las cosas y, qué estamos haciendo, incluyendo la ética profesional que surge como resultado de haber sentido y pensado desde un grado de consciencia superior al egocentrismo (de la Herrán Gascón y Muñoz Díez, 2002).

La autoestima, la aceptación y aprecio de las características propias, la dignidad y el juicio de valor personal surgen del autoconocimiento, permiten el desarrollo del individuo y promueven el desarrollo de competencias morales y éticas (Muñoz de Visco y Morales de Barbenza, 2010; Millán Núñez-Cortés, 2014). Asimismo, implica ser conscientes de nuestro estado emocional y de nuestras ideas y pensamientos acerca de ese estado, lo que permite resolver conflictos que surjan en las prácticas laborales e interpersonales tanto en el ámbito profesional como en el personal (Malaisi, 2020). Descubrir y desplegar las potencialidades personales en el transcurso de la formación académica va de la mano con un desarrollo pleno de la persona, por lo que la autoexploración, la atención a los sentimientos y a la manera personal en que se procesa la información y se significa la experiencia, son las bases para la expresión del potencial del estudiante (Muñoz de Visco y Morales de Barbenza, 2010).

Los conocimientos para estos aspectos no pueden enseñarse y evaluarse mediante estrategias convencionales. Exigen necesariamente un cambio de paradigma educativo (Millán Núñez-Cortés, 2014). Si bien el educador puede evaluar si la persona ha desarrollado la habilidad del autoconocimiento, no es posible evaluar si ese autoconocimiento es correcto o incorrecto, ya que cada persona es única y no hay respuestas correctas o incorrectas (Malaisi, 2020). Sin embargo, es posible aprovechar situaciones convencionales de la educación como las conocemos, por ejemplo, el trabajo en grupos. Los grupos de estudiantes que conforman un curso funcionan como “laboratorio experiencial” en donde cada integrante puede vivenciarse a sí mismo y en su interacción con otros. Esta experiencia, guiada por docentes, permite conocer las necesidades del resto y referenciarlas a las propias, así como observar cómo éstas impactan en la conducta. De esta manera se facilita la comprensión de sí mismo y del otro en sus relaciones interpersonales (Muñoz de Visco, 2006).

Este año en particular, la educación se vio afectada debido a la pandemia causada por covid-19, por lo que hubo que recurrir a la virtualidad como medio de enseñanza/aprendizaje. En este contexto se despliegan las nuevas estrategias didácticas de abordaje para la introspección y la autorreflexión de los estudiantes. El objetivo del siguiente trabajo es presentar la experiencia de enseñanza de herramientas para el autoconocimiento y la reflexión personal de los docentes y estudiantes del curso de Sociología y Extensión Rural.

*El Trayecto Formativo de Profesionalidad Médica Veterinaria (TFPMV) es elaborado y aplicado en forma conjunta entre las secretarías Académica y de Extensión, Vinculación y Transferencia y el Departamento de Tutorías y Residencias de la FCV-UNCPBA. El mismo se basa en la premisa de que la profesionalidad se construye desde que los estudiantes ingresan a la universidad y se desarrolla durante toda la vida laboral (Teruel et al, 2019).



Sociología y Extensión Rural: un espacio para el autoconocimiento

Características generales del curso

Este curso es dictado para estudiantes avanzados de la carrera de Medicina Veterinaria que optan por la orientación en Producción Animal. Todos los años se suman estudiantes de la Licenciatura en Tecnología de los Alimentos que deciden tomar el curso de manera optativa. Cada cohorte cuenta con 50 a 60 estudiantes aproximadamente, dos docentes y dos auxiliares.

El objetivo del curso consiste en promover la sensibilización y la formación en cuestiones de índole social, en base a la interrelación con los actores del contexto en donde ejercerán su profesión. El proceso de formación se desarrolla en tres grandes dimensiones:

- de autoconocimiento y desarrollo personal
- de conocimiento del contexto social laboral y sus actores
- de habilidades de relacionamiento con el contexto social.

La metodología es teórico-práctica, propiciando instancias de debate y reflexión, tanto grupal como individual, respetando la intimidad de cada uno pero generando el espacio de confianza y confidencialidad necesario para la expresión.

Herramientas facilitadoras del autoconocimiento

Al inicio del curso se realiza un encuentro virtual en donde cada participante se presenta a los demás en función de su vida cotidiana, conformación familiar, actividades, gustos y cualidades. Luego, se aborda la primera dimensión a través de las siguientes herramientas en las sucesivas clases:

- Eneagrama de la personalidad: el eneagrama es una herramienta psicológica que contribuye al proceso de autoconocimiento, utilizada por primera vez por G. Ivanovich Gurdjieff (1.^{ra} mitad del siglo XX). Permite trabajar sobre aspectos personales que limitan nuestra capacidad de crear, relacionarnos y ser felices, así como también, comprender las motivaciones profundas detrás de nuestras conductas y actitudes. Describe, a grandes rasgos, 9 tipos de personalidad, cada uno de los cuales cuenta con su propio “modelo mental” (Vilaseca, 2008).

- Zona de confort: Este concepto hace referencia al espacio personal compuesto de estrategias y actitudes rutinarias con las que la persona se encuentra segura. Es una zona que sólo abarca lo conocido, aunque puede ser perjudicial ya que evita asumir riesgos convirtiéndose en una limitante al desarrollo personal (Kabato, 2019).

- Programación neurolingüística (PNL): Esta herramienta nace por iniciativa del informático Richard Bandler y el psicólogo y lingüista John Grinder, en los años setenta. Se basa en la idea de que, mediante nuestras percepciones, construimos representaciones de la realidad, a la cual agregamos nuestros valores y emociones. Esto explica que no existe una realidad única, sino realidades personales, unidas por la cultura. La herramienta permite modificar valores, emociones y formas de expresarnos en busca de cambiar la percepción personal de la realidad y la autoimagen trascendiendo a las creencias limitantes (Gessen y Gessen, 2002).

- Coaching: El coaching, como ámbito de estudio, surge en Estados Unidos y Canadá, a finales del siglo XX, de la mano de John Whitmore, considerado su precursor

en el campo empresarial, donde ha tenido una considerable incidencia y aceptación. La base subyacente del coaching se apoya en el método socrático, que permite, a base de preguntas, que el estudiante vaya resolviendo sus problemas de forma autónoma, llegando a descubrir su verdadero potencial. Además, mejora el desempeño, profundiza en autoconocimiento y mejora la calidad de vida, proporcionando un aprendizaje que genera transformación de comportamientos sostenidos en el tiempo, con acciones y reflexiones continuas (Lozano Correa, 2008).

Estrategias didácticas en el aula virtual

A continuación, se menciona la metodología de abordaje teórica y práctica para cada herramienta facilitadora de autoconocimiento (Tabla 1).

Tabla 1. Metodología de abordaje teórica y práctica para cada herramienta facilitadora de autoconocimiento

Herramienta	Abordaje teórico	Trabajo reflexivo
Eneagrama	-Clase expositiva docente -Videos orientativos -Información bibliográfica adicional	-Taller para compartir experiencias personales en aula virtual. -Padlet: actividad colaborativa asincrónica y anónima. -Formulario Google: reflexión individual.
Zona de confort	-Video didáctico introductorio	-Taller de debate y reflexiones conjuntas en aula virtual. -Formulario Google de reflexión individual.
PNL	-Clase expositiva docente -Video de invitado experto	-Realización de test de VALK individual. -Actividad participativa en el aula.
Coaching	-Información bibliográfica -Clase expositiva docente -Videos Invitados expertos -Información bibliográfica	-Formulario de Google de reflexión individual. -Actividad participativa en el aula. -Realización de la "rueda de la vida" y ejercicio para detectar y transformar creencias limitantes: reflexión y actividad individual. -Representación de la rueda de la vida en padlet, actividad colaborativa, asincrónica y anónima.

La experiencia de autoconocerse

Durante el transcurso de los sucesivos encuentros, se realiza la sistematización del proceso formativo para evaluar la experiencia, detectar aspectos a mejorar para el próximo año y "ajustar" cuestiones didácticas y metodológicas a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, se complementa esta información con una encuesta de opinión al finalizar el curso. Dentro de los resultados, la mayoría de los estudiantes consideran que las herramientas y metodologías utilizadas son "muy buenas" y "excelentes". En relación a la combinación entre las estrategias y herramientas de abordaje teórico y reflexivo de cada recurso brindado, se ofrecieron expresiones como:

"Te hace terminar de entender y procesar lo visto en clase, además de, en muchos casos, mirar hacia adentro de uno, lo cual es muy importante y no se hace normalmente".

Otro estudiante reflexionó sobre las estrategias didácticas y su recorrido personal de la siguiente manera:



“Me pareció excelente ya que a medida que escuchaba las clases y hacía las tareas, me fui conociendo más y conociendo acerca de los temas de esta materia, los cuales (...), creo yo, que son fundamentales también para la vida profesional y/o privada (...). Además, el sistema por formularios google y/o plataformas, (...) te permite conocer más a tus compañeros y saber que hay muchos que están en la misma situación que vos”.

Algunos estudiantes destacaron que, si bien no hay una participación de la mayoría al momento de los encuentros sincrónicos de todo el grupo, el espacio resulta ser positivo para la reflexión de las propias actitudes y la comprensión de los demás. Esto se ve fortalecido con las actividades reflexivas individuales y el material complementario compartido en el aula, el cuál fue considerado como “muy bueno”, destacándose los videos de profesionales que colaboraron con el curso por ser claros y entretenidos.

Un aspecto destacado es la comunicación entre docentes y estudiantes, ya que el rol de “tutor” del docente resulta fundamental para acompañar este profundo proceso transformativo y para lo cual se realiza un exhaustivo trabajo de seguimiento de cada estudiante. El ambiente comunicacional se ha considerado mayormente como “excelente”:

“Lo que más me gustó de la materia fue que generaron un ambiente en el que no nos sentimos reprimidos a expresarnos como acostumbramos, generaron un lugar re lindo de super confianza”.

Se valoró la predisposición, pronta respuesta de mails, atención personalizada, y la confidencialidad que ofrece el equipo docente. Asimismo, varios estudiantes comenzaron a valorar la importancia del autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional. Esto se deja ver en expresiones como las siguientes:

“(...) me brindó muchas herramientas que son válidas, no sólo para la vida profesional, sino para la vida misma, me llevo conceptos muy buenos, es una materia que te saca un poco de lo que es la vida universitaria y ya te hace pensar en la vida como profesional”.

“El autoconocimiento, saber que errar es humano y que te podés equivocar y no por eso vas a ser mejor o peor persona. Sabiendo cuáles son mis fallas puedo tratar de mejorarlas o ver qué camino quiero seguir, pero ya sabiendo donde estoy hoy”.

“(...) nos puede ayudar el día de mañana cuando tengamos que afrontar ciertas situaciones en la vida laboral, emocional, etc.”

Las temáticas y metodologías finalmente propiciaron el autoconocimiento, la comprensión de las propias actitudes y las de los demás y se ponen en evidencia las cualidades personales, brindando mayor seguridad a un grupo de estudiantes que transcurre una etapa caracterizada por el miedo y la incertidumbre que provoca la pronta graduación y trabajo como profesional.

REFLEXIONES FINALES

Basándonos en esta propuesta de formación humana integral del TFPMV y considerando que la sociedad en general y la educación universitaria en particular están transitando un cambio significativo en cuanto a maneras y significados, es que asumimos el rol de “agentes de cambio” para los estudiantes que transitan por la materia de Sociología y Extensión Rural. La educación emocional muestra ser una condición indispensable en búsqueda de la constancia que se requiere para la realización de metas personales y

objetivos a largo plazo. El registro de nuestras emociones es información que nos posiciona mejor para tomar decisiones. También son importantes la autorregulación, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales para lograr eficacia intra e interpersonal. Trabajar promoviendo estas habilidades favorece para que los futuros profesionales no actúen bajo una “disidencia” interna considerable al intentar acomodar los valores personales con sus prácticas cotidianas.

El desafío docente sobre la profesionalización implica, además, la formación de ciudadanos críticos y con ética profesional, que podrán participar activamente en un entorno social, definiendo problemas colectivos y propiciando soluciones, debiendo saber manejar y respetar de poder que le otorga su comunidad, los códigos éticos y actuar desde la responsabilidad y el compromiso social. Esto implica necesariamente, el uso de la comunicación empática y asertiva y la gestión emocional. Así, coincidimos con Rhodes y Fletcher (2012) en la necesidad de contar con docentes que puedan gestionar y enseñar a gestionar las creencias y emociones, las cuales, en definitiva, harán la diferencia entre la simple transmisión de conocimiento y la formación de seres humanos integrales al servicio de la comunidad.

Como docentes debemos predicar con el ejemplo, evitando fomentar la competencia, el individualismo, el actuar de manera autoritaria. Por lo tanto, es necesario brindar espacios educativos que favorezcan la madurez personal de los futuros profesionales, desde una formación centrada en la conciencia y la superación de egocentrismos personales y colectivos. De esta forma, la universidad podrá contribuir con la sociedad fomentando la capacidad de “evolucionar” al tiempo que progresa.

En el ámbito cotidiano (el aula) tomamos el desafío de dar un giro a las formas tradicionales de “enseñar”, poniendo en el foco de atención la propia personalidad de cada estudiante y ofreciendo herramientas para que cada quien descubra sus luces y sus sombras a través de estrategias de aprendizaje práctico significativo que permiten construir y fortalecer holísticamente su desarrollo personal y profesional. Si bien la virtualidad dificulta la dinámica de grupo como laboratorio experiencial, las herramientas tecnológicas que surgen como necesidad frente al aislamiento social preventivo y obligatorio, resultaron ser efectivas sobre la incorporación de contenidos en diferentes formatos, la reflexión individual y la grupal anónima. Queda por delante la vuelta a la presencialidad, el rescate de lo positivo logrado por la necesidad de innovación frente a la pandemia y la “remodelación” de lo que vuelva a ser, pero ya requiera ser transformado en algo superador.

BIBLIOGRAFÍA

Lozano Correa, L. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Escuela de Administración de Negocios*, 63, pp. 127-137.

de la Herrán Gascón, A. 2004. *Revista Complutense de Educación* Vol. 15 Núm. 1 pp 11-50.

de la Herrán Gascón, A. y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dillex, S.L. España.

Gessen, Vladimir y Gessen, María Mercedes (2002). Programación neurolingüística. *Educere*, 6 (19),341-343. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601914>

Malaisi, L. 2020. Módulo 1 Diplomatura en Educación Emocional en el aprendizaje. Instituto de Extensión, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Millán Núñez-Cortés, J. (2014). Estudio: valores del médico y su carácter. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(Supl. 1), S23-S37. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322014000500003&lng=es&tlng=es.

Muñoz de Visco, E. y Morales de Barbenza, C. 2010. Promoción del potencial humano mediante grupos de autocono-



cimiento y desarrollo personal. Alternativas en Psicología. Periódicos electrónicos en psicología. Vol 15 N° 23. México. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-339X2010000100001

Rhodes, C. y Fletcher, S. (2012). Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 2-6.

Vilaseca, B. 2008. Encantado de conocerme. Comprende tu personalidad a través del eneagrama. Penguin Random House Grupo Editorial, España.

Kabato, I. 2019. ¿Qué es la zona de confort? Psicoadapta, Centro de psicología. Recuperado de <https://www.psicoadapta.es/blog/que-es-la-zona-de-confort/>

Reconstruyendo miradas: las nuevas tecnologías, de recurso auxiliar a un medio global de enseñar

Vicentín MG, Picot JA, Amable VI, Hernández DR,
Simón JA, Rosciani AS¹

¹Docentes Cátedra de Introducción a las Ciencias Básicas. Facultad Ciencias Veterinarias
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)
icb.vet@comunidad.unne.edu.ar; asrosciani@gmail.com

Resumen: La carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) se inicia con el cursado de Introducción a las Ciencias Básicas, asignatura cuyo objetivo es hacer de bisagra entre el nivel medio y superior. Hace unos años iniciamos un aula virtual en la plataforma educativa Moodle de la Universidad, que se configuró como un espacio de tareas de fortalecimiento para los alumnos. En esta comunicación se comparte la experiencia de “conversión” de nuestra “clásica” materia introductoria presencial, en una “*asignatura a distancia*” en el contexto del distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO). En el entorno virtual, el profesor, pasó de ser un “experto” en contenidos a un facilitador de aprendizajes y aunque muchos ingresantes suelen mostrar dificultades para asumir la responsabilidad de su formación personal, advertimos con esta modalidad, un muy buen desempeño general. En términos cuantitativos, se registró un mayor porcentaje de estudiantes promocionados: 62 % en 2021 vs. el promedio histórico presencial de 42 %. La virtualidad brinda cierta flexibilidad, se pueden seguir diferentes caminos y utilizar diferentes materiales, aún fuera del espacio formal de formación. Consideramos que la configuración virtual de nuestra planificación didáctica, acentuó el enfoque metodológico que ubica al alumno como protagonista del proceso de aprendizaje, potenciando el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y la alfabetización científica académica.

Palabras Clave: TICs, Aprendizaje autónomo, Emergencia educativa

Reconsidering new technologies: from an auxiliary tool to a global teaching media

Abstract: The Veterinary Sciences career at UNNE begins with the course of Introduction to Basic Sciences, a course whose objective is to act as a hinge between the intermediate and highest level. A few years ago, we started a virtual classroom in the University's Moodle Educational Platform, which was configured as a space for strengthening tasks for students. This communication shares the experience of “conversion” of our “classic” introductory subject into a “distance course” in the context of mandatory preventive social distancing (DISPO). In virtual environment, the teacher turned from being an “expert” in content, into a learning facilitator and although many students tend to show difficulties in assuming responsibility for their personal training, we note with this modality a very good overall performance. In quantitative terms, there was a higher percentage of promoted students: 62 % in 2021 vs. the historical average face-to-face of 42 %. Virtuality provides a certain flexibility, different paths can be followed, and different materials used, even outside the formal training space. We consider that the virtual configuration of our didactic planning accentuated the methodological approach that places the student as the protagonist of the learning process, promoting the development of competencies for autonomous learning and academic scientific literacy.

Key Words: TICs, Autonomous learning, Educational emergency.



Introducción a las Ciencias Básicas es la primera asignatura que cursan los estudiantes que inician la carrera de Ciencias Veterinarias en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Esta asignatura tiene como objetivo involucrar a los ingresantes dentro del sistema universitario y ofrecer una base sólida para la formación científico-biológica que rige esta carrera. Como asignatura introductoria, pretende hacer de bisagra entre el nivel medio y superior, por lo que constituye un desafío constante para los docentes de la Cátedra. Se dicta diariamente durante febrero y marzo y debe ser aprobada para continuar con el resto de las materias del Ciclo Básico de la carrera. Hace unos años, se inició un aula virtual en la plataforma educativa Moodle de la universidad, que se configuró como un espacio de tareas de fortalecimiento para los alumnos, donde facilitar guías de lectura, de ejercicios para la casa, así como la bibliografía de la asignatura.

Si bien a partir de la década de 1970, se gestó un paradigma tecnológico sustentado, precisamente, en la tecnología de la información (...) no supone que la sociedad en su conjunto, y por sucesión mecánica, se apropie de estas nuevas herramientas digitales. Ni docentes, ni estudiantes (aún las jóvenes generaciones de “milenial” y “centennials”) dominan las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC), para incursionar en la gestión e implementación (apresurada) a la que impulsó el fenómeno pandémico actual (p. 12 .)

El contexto de pandemia provocó que ya no nos preguntáramos sobre la conveniencia de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) a los esquemas de trabajo docente, o sobre la necesidad de que los alumnos las utilicen y adquieran las llamadas competencias digitales o alfabetización digital. Los Profesores teníamos una formación básica en el uso educativo de las TICs y la integración o manejo de alguna red social resultó insuficiente. Se realizaron talleres y cursos de capacitación. Y, el aula virtual con que la cátedra contaba en la plataforma Moodle de la UNNE, pasó de ser un reservorio de tareas y bibliografía a ser el “único ambiente” donde se realizaría nuestra vinculación con los estudiantes. Para Barrionuevo Vidal y Tenutto Soldevilla (2021):

Un efecto cachetazo suprimió las fases cruciales de esta alfabetización. A saber: exploración de sus posibilidades, desarrollo de habilidades y comprensión de su papel en el contexto de una clase; desarrollo de prácticas áulicas, que incluye su integración con los saberes. Qué implementar, para qué hacerlo -con qué sentido-, cuándo y cómo. Y por último, las posibilidades creativas e innovadoras para las clases.

En esta comunicación se propone compartir la experiencia de “conversión” de nuestra asignatura introductoria en un “curso virtual” en el contexto del distanciamiento social preventivo obligatorio (DISPO). El foco de nuestra reflexión y del diseño estuvo puesto en: ¿cómo configuramos el dispositivo de enseñanza?, ¿cómo tratamos de seguir siendo coherentes con nuestra concepción de enseñanza como una acción de andamiaje y retirada en la virtualidad? (Almenara, 2000) ¿Podríamos repensar nuestras estrategias sin caer en la tentación de repetir el modelo de la presencialidad? Nos preocupaba que lo urgente, desplazara a lo importante (Ferreira *et al.*, 2021). Pero la modalidad virtual plena, nos mostró un gran abanico de posibilidades pedagógicas para el tipo de asignatura que dictamos, dividida en módulos de distintas disciplinas (en 2021 contamos con tres docentes para cada uno) y para un escenario que oscila anualmente entre los 500 y 700 alumnos. Al decir de Maggio (2018) “empezamos a escribir una didáctica en vivo que no es ni más ni menos que una didáctica contemporánea que registra los atravesamientos de las tecnologías en la subjetividad y la cultura y los abraza en sus construcciones” [p.127].

Desarrollo del proyecto

Nuestro cursado se desarrolló totalmente en el aula virtual de la plataforma MOODLE, optando por un diseño de página en mosaicos, que facilita la visualización y localización de las diferentes propuestas (Fig.1).



Figura 1. Plataforma Moodle: Esquema en mosaico que permite la fácil visualización de ítems y los distintos módulos de la asignatura.

Todos los días (excluyendo los domingos y feriados), hubo actividades de los distintos módulos siguiendo un cronograma muy apretado, similar al que se desarrolla en la presencialidad. Al inicio del aula, se presentaba el cronograma completo, con los temas del programa a tratar cada día. Al iniciar la jornada, se publicaba una guía pormenorizada de las actividades a realizar, “Instrucciones de la clase”, su ubicación en el aula, los horarios y plazos de cumplimiento y desde donde pudieron acceder a diferentes enlaces vinculados al tema del día.

Los contenidos fueron presentados como clases teóricas grabadas, encuentros sincrónicos, videos complementarios y material de lectura obligatoria y ampliatoria. Cada tema disponía de un foro particular para consultas y desarrollo extra. Todos los días, los estudiantes debían responder un cuestionario para el que disponían de dos intentos y se tomaba la mejor nota obtenida. En general, fueron realizados en base a preguntas de opción múltiple, con autocorrección y devoluciones automáticas. Tuvieron un objetivo formativo, ya que se permitía revisar los errores y repasar los contenidos antes del segundo intento.

Para lograr una comunicación fluida entre estudiantes y docentes contábamos con la mensajería del aula, chat y los mails. Hubo acompañamiento y asistencia permanentes, luego de la primera semana, casi todos los estudiantes se habían incorporado a la mecánica y las clases se desarrollaron sin mayores inconvenientes. Las evaluaciones parciales, también se tomaron a través de cuestionarios semiestructurados de Moodle, a los que los estudiantes estaban habituados por la práctica diaria obligatoria.

RESULTADOS

Este trabajo evidenció que las actividades del “profesor” cambiaron, quien de esta forma pasó de ser un experto en contenidos a un facilitador de aprendizajes (Salinas, 1998). Se procuró diseñar situaciones de aprendizaje que giraron en torno a los estudiantes para que adquirieran los conocimientos previstos. Se les ofreció una estructura inicial para que comenzaran a interactuar, animándolos hacia el autoestudio .



Ya en 1998, Salinas analizó el cambio del rol en el profesorado universitario como consecuencia de la era digital, nos apunta algunas de habilidades y destrezas que deben desarrollar los profesores:

1. Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.

2. Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.

3. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando estos recursos. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; proporcionar feedback de apoyo al trabajo del estudiante; y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo.

4. Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación descrito. *“Estas tecnologías permiten que el profesor pueda, no sólo presentar la información, sino también desarrollar diferentes actividades, como la tutorización y la puesta en funcionamiento de actividades formativas colaborativas entre los estudiantes”* según Almenara (2000). En este sentido, la interactividad con el material de estudio y con otras personas es otra característica destaca este autor acerca de la virtualidad. Propone que se ofrece al sujeto la posibilidad de construir su “propio itinerario formativo” y no ser un “mero receptor pasivo de información, sino activo en la construcción de los significados”. En palabras de Exeni y Danieli (2015) “La inclusión de las TIC da la posibilidad de modificar las estrategias metodológicas y de resemantizar el protagonismo del estudiante en su propia formación (en pos de propiciar el cambio que va de un consumidor de tecnologías y conocimientos a un productor de conocimientos con tecnologías”

Como señaló Harasim *et al.* (2000), en los contextos de formación en red, la actividad está centrada en el alumno y requiere un papel diferente del profesor más cercano al ayudante que al encargado de impartir lecciones. Ya no dirige la instrucción, ni marca el ritmo de la clase, no da pie a las intervenciones, “el énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración” [p. 198]. Se buscó que el estudiante pasara de ser un procesador pasivo de información a un receptor activo y consciente del contenido mediado que le fue presentado, “de manera que con sus actitudes y habilidades cognitivas determinaran la posible influencia cognitiva, afectiva, o psicomotora del medio” (Exeni y Danieli, 2015)

Algunos alumnos opinaron:

“La organización del aula virtual fue buena ya que estaba todo dividido en secciones y era mucho más rápido y fácil de acceder” (Candelaria, 2021)

“Creo que el aula virtual fue una gran herramienta de trabajo ya que teníamos todo al alcance de nuestras manos en cualquier momento” (Magali, 2021).

La accesibilidad y organización de los temas y módulos me pareció precisa (Morella, 2021).

La organización virtual fue muy buena, subían las clases a la mañana temprano, o medianoche, lo que permitía que pueda organizarme con mis horarios. Me ayudaron a terminar de comprender, los videos de diversos canales de Youtube, y otras bibliografías que sugerían (Lourdes, 2021).

La organización del aula virtual en cuanto a la accesibilidad de los materiales y recursos utilizados para las clases fue muy buena, ya que estaba todo organizado en módulos con sus actividades, días correspondientes y horarios, sumado a que se contaba con un cronograma semanal y de cursado completo (Julieta, 2021).

Aunque muchos ingresantes suelen mostrar dificultades para asumir la responsabilidad de su formación personal, hemos visto con la modalidad virtual un muy buen desem-

peño general. Y si nos referimos a resultados numéricos, se registró un mayor porcentaje de estudiantes promocionados, que en años anteriores con modalidad presencial: 62 % en 2021 vs. el promedio histórico de 42 %. Esto podría deberse a múltiples factores que no vamos a analizar aquí, pero podemos afirmar, parafraseando a otros autores: “con las nuevas tecnologías podemos crear entornos que faciliten que los usuarios puedan realizar la actividad formativa independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren situados tanto el profesor como el estudiante” (Almenara, 2000). Se brinda cierta flexibilidad al alumno acerca de cuándo, cómo y dónde estudiar, puede seguir diferentes caminos y utilizar diferentes materiales, algunos de los cuales se encontrarán fuera del espacio formal de formación. En consecuencia, se favorece que los estudiantes sigan su propio progreso individual, a su propia velocidad y de acuerdo con sus propias circunstancias (Almenara, 2000). Estos entornos generan nuevas modalidades de tutorización que superan con creces las de un entorno presencial de enseñanza.

CONCLUSIONES

Hoy, con el motivo de esta presentación, podríamos decir que el distanciamiento o extrañamiento nos permite mirar en otro plano de análisis una situación que nos atravesó y desestabilizó, para poder compartir ciertas decisiones u opciones que se tomaron para transitar el año 2021.

La necesidad de dictar nuestra asignatura a distancia durante el año 2021, constituyó un desafío para los integrantes de la cátedra. El entorno del aula virtual, nos obligó a mirar, una vez más, los contenidos para poder adecuarlos a las posibilidades (recursos, herramientas, actividades) de la plataforma Moodle. La misma constituyó el medio global que posibilitó la comunicación y el intercambio con los alumnos al momento de abordar el desarrollo de los contenidos y las instancias de evaluación.

Consideramos que la configuración virtual de nuestra planificación didáctica, acentuó el enfoque metodológico que ubica al alumno como protagonista del proceso de aprendizaje, potenciando el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y la alfabetización científica académica.

BIBLIOGRAFÍA

- Almenara, J.C. 2000. Las TICs: una conciencia global en la educación Las TICs: una conciencia global en la educación. Ticomur. Jornadas Nacionales TIC y Educación, Murcia, CEP de Lorca, XIX-XXXVI. (ISBN ISBN 84-699-5028-2).
- Barrionuevo Vidal, M.B. y Tenutto Soldevilla, M.A. 2021. De la presencialidad a la virtualidad. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. En: Planificar, Enseñar, Aprender y Evaluar en Educación Superior. Ferreyra, H. A., Tenutto Soldevilla, M. A., eds. Noveduc, Colección Universidad. Bs. As. Página 101- 102.
- Exeni, C. H. y Danieli, M. E. 2015. Homeschooling y educación a distancia para infancia. Cuadernos de Educación Año XIII – N° 13 –ISSN 2344-91521- Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
- Harasim, L. et al. 2000. Redes de aprendizaje, Barcelona, Gedisa. Pp:121
- Maggio, M. 2018. Reinventar la clase en la universidad. CABA. Argentina. Edit. Paidós.
- Salinas, J. 1998. El rol del profesor universitario ante los cambios de la era digital”, Agenda Académica, 5, (1):131-141.



Instrucciones a los autores

Definición

El original para publicación comprende un documento principal y otros archivos.

1- Documento principal: se trata de un archivo que contiene la página de presentación, las secciones del trabajo, los agradecimientos, la declaración de conflicto de intereses, las referencias bibliográficas y las leyendas para las figuras. Este documento podrá tener algunos de los siguientes formatos: doc o docx. La extensión del original será entre 15.000 y 22.000 caracteres con espacios (incluyendo tablas, notas y bibliografía); otras extensiones podrán ser evaluadas por el Comité Editor. Toda la revista seguirá las normas de escritura de la Real Academia Española (RAE) para más información www.rae.es

2- Otros archivos: tablas, figuras, material complementario.

Características generales

Formato – Normas APA 2016 – 6ta Edición

La presentación del trabajo escrito se elaborará, en líneas generales, bajo el estilo de las Normas APA, con el siguiente formato:

- Papel: tamaño A4.
- Márgenes: Cada borde de la hoja debe tener 2.54 cm de margen.
- Sangría: Al iniciar un párrafo debe aplicarse sangría en la primera línea de 5 cm, con respecto al borde de la hoja.
- El tipo de letra a utilizar deberá ser Arial 12 pt.
- La alineación del cuerpo del trabajo científico debe estar hacia la izquierda y con un interlineado doble.
- La numeración deberá iniciar en la primera hoja del trabajo escrito y la ubicación del número debe estar en la parte superior derecha.

Organización de los encabezados

El **Manual APA** recomienda la jerarquización de la información para facilitar el ordenamiento del contenido. Los encabezados no llevan números, ni tampoco mayúsculas sostenidas.

Nivel 1: **Encabezado centrado en negrita, con mayúsculas y minúsculas**

Nivel 2: **Encabezado alineado a la izquierda en negritas con mayúsculas y minúsculas**

Nivel 3: **Encabezado de párrafo con sangría, negritas, mayúsculas, minúsculas**

Nivel 4: ***Encabezado de párrafo con sangría, negritas, cursivas, mayúsculas, minúsculas***

Nivel 5: *Encabezado de párrafo con sangría, cursivas, mayúsculas, minúsculas*

Tablas

Se presentarán en archivos en formato doc o docx separados numeradas consecutivamente con números arábigos, encabezadas con un breve título explicativo, con las leyendas y/o aclaraciones que correspondan al pie. Las llamadas para las aclaraciones al pie se harán empleando letras en posición superíndice. Sólo los bordes externos de la primera y la última fila y la separación entre los títulos de las columnas y los datos se marcarán con línea continua. No se marcarán las filas ni los bordes de las columnas.

Figuras

Se presentarán en archivos separados, con el número de la figura en el margen superior izquierdo y en el orden que aparecen en el texto. Los dibujos deberán presentarse en condiciones que aseguren una adecuada reproducción. Los números, letras y signos tendrán dimensiones adecuadas para ser legibles cuando se hagan las reducciones necesarias. Las referencias de los símbolos utilizados en las figuras deberán incluirse dentro de la misma figura y no en el texto de la leyenda. Las fotografías podrán ser realizadas en color o en blanco y negro. Las resoluciones mínimas requeridas son 300 dpi para las imágenes y fotografías en color y escala de grises, 600 dpi para las imágenes de arte de combinación (letras e imágenes) y 1200 dpi para las imágenes de arte de línea (gráficos y dibujos).

Nota: es muy importante que se use una adecuada resolución de archivo. Normalmente no son útiles las imágenes incrustadas en Word o Power Point. Todas las imágenes individuales que se importan en un archivo gráfico deben estar en la resolución correcta antes de su carga. Las leyendas de las figuras se presentarán reunidas en una hoja aparte, ordenadas consecutivamente con números arábigos. Se recomienda enviar las figuras en el formato y tamaño final deseado, considerando un ancho máximo de 8 o 6 cm para 1 o 2 columnas, respectivamente.

Otras características

Primera página o página de presentación: contendrá el título del trabajo en dos idiomas (castellano e inglés), los autores y sus respectivas filiación/lugar de trabajo, la dirección electrónica de todos los autores, los datos completos del autor de contacto y el título abreviado. De ser necesario, la página de presentación podrá sobrepasar una página de extensión.

Segunda página: contendrán los resúmenes y las palabras clave en castellano e inglés.

Páginas sucesivas: con tendrán el texto (organizado en secciones), los agradecimientos, la declaración de conflictos de intereses, las referencias bibliográficas y las leyendas para las figuras.



Primera página: página de presentación

-Título del trabajo. Se escribirá con la inicial en mayúscula (tipo oración) y en negrita, centrado, con fuente Arial y tamaño de fuente 14. Será conciso pero suficientemente informativo. No contendrá abreviaturas. Se dejará un espacio de interlineado y luego se consignará el título en inglés, con las mismas características tipográficas.

-Nombres de los autores. Se dejará un espacio después del título en el segundo idioma. Se escribirá primero el apellido y luego las iniciales de los nombres. Se continuará listando el resto de los autores, separándolos entre sí por comas. Se colocarán números con formato de superíndice para indicar, más adelante, la filiación institucional.

-Filiación institucional/Lugar de trabajo. Se consignará a renglón seguido de los apellidos de autores. En primer término, se deberá indicar la unidad de investigación (Cátedra, Laboratorio, Instituto). Luego, la Facultad u otra institución de la que depende y la Universidad u organismo superior. En caso de tratarse de un profesional de actividad en el ámbito privado se consignará "Profesional independiente". El autor de contacto será identificado con un asterisco.

-Título abreviado. Se escribirá en el mismo idioma que el trabajo, luego de la filiación institucional, dejando un espacio. Consistirá en un título corto, de 45 caracteres o menos, incluyendo espacios.

-Datos personales. Por debajo del título abreviado, se consignarán todos los datos correspondientes al autor de contacto: nombre completo, dirección postal laboral y electrónica y teléfono. Sólo la dirección de correo electrónico será visible a los lectores en la versión publicada. Las direcciones de correo electrónico del resto de los autores deberán estar incluidas, aunque estas no serán publicadas en el artículo.

Segunda página

La segunda página contendrá el resumen del trabajo, bajo el subtítulo de **Resumen** y por debajo, dejando un espacio, se deberán incluir las palabras clave, bajo el subtítulo **Palabras clave**. El resumen en inglés que se titulará como **Abstract**. Dejando un espacio, se consignarán las palabras clave con el subtítulo **Key words**.

Páginas sucesivas

Texto. Organizado en secciones. Estas estarán encabezadas por subtítulos en mayúsculas, sin punto final. El texto contendrá las entradas para todas las tablas, figuras, referencias bibliográficas y material complementario. A continuación del texto se listarán las referencias bibliográficas.

Formato de las citas en el texto. Se consignará, entre paréntesis en color de fuente azul, el apellido del primer autor (seguido de la expresión *et al* si se trata de más de dos autores) y el año de publicación. Si el artículo tiene sólo dos autores, se consignarán ambos, separados por la letra "y". Si la construcción así lo requiere podrá colocarse la cita a mitad de la oración.

- Las citas textuales o directas. Estas reproducen de forma exacta el material, sin cambios o añadidos. Se debe indicar el autor, año y número de página. Si la fuente citada no tiene paginación, entonces se escribe el número de párrafo. Si la cita tiene menos de 40 palabras se coloca como parte del cuerpo del texto, entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.

"Para poder desarrollar una unidad didáctica juegan especial relevancia las ideas previas de los

estudiantes” (Galindo *et al.*, 2005, p. 3).

Al analizar los resultados coincidimos con Galindo *et al.* (2005) en que, “para poder desarrollar una unidad didáctica juegan especial relevancia las ideas previas de los estudiantes”.

Si la cita pertenece a un trabajo escrito por un solo autor:

...”el docente universitario es reconocido por el alto nivel de preparación académica y profesional en su campo disciplinar, sin que esta formación necesariamente esté acompañada por conocimientos específicos sobre la práctica de la enseñanza”... (Lucarelli, 2004, p. 505)

Si la cita pertenece a un trabajo escrito por dos solo autores:

“Esta tarea incluye un esfuerzo intencional en el ámbito de la formación docente, estimulando saberes y comprendiendo su construcción” (da Cunha y Lucarelli, 2005, p. 1)

Si la cita tiene más de 40 palabras debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas, alineado a la izquierda y con un margen de 2,54 cm o 5 espacios de tabulador. Todas las citas deben ir a doble espacio.

Un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad (Schön, 1997, p. 45-46).

- Citas indirectas o paráfrasis. En estos casos se reproduce con propias palabras la idea de otro. Siguen las normas de la citación textual, a excepción del uso de comillas y citas en párrafo aparte.

Modelos

- Según Huizinga (1952) son características propias de la nobleza las buenas costumbres y las maneras distinguidas, además la práctica de la justicia y la defensa de los territorios para la protección del pueblo.

- Así aparecen las grandes monarquías de España, Francia e Inglaterra, las cuales intentaron hacerse con la hegemonía europea entablando guerra en diversas ocasiones (Spielvogel, 2012, p. 425).

En los únicos casos en donde se puede omitir de forma deliberada el número de página es en los de paráfrasis y esto cuando se estén resumiendo varias ideas expresadas a lo largo de toda una obra y no una idea particular fácilmente localizable en la fuente citada.

b- Referencias bibliográficas. Formato de las citas en la lista de referencias (al final del texto). Se utilizarán las normas APA 2016. Se organiza alfabéticamente y se le coloca sangría francesa

- Libro: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial
- Libro con editor: Apellido, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad, País: Editorial.
- Libro electrónico: Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www...>
- Libro electrónico con DOI: Apellido, A. A. (Año). *Título*. doi: xx
- Capítulo de libro: únicamente en los casos de libros compilatorios y antologías donde cada capítulo tenga un autor diferente y un compilador o editor: Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.
- Publicaciones periódicas formato impreso: Apellido, A. A., Apellido, B. B, y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen(número), pp-pp.



- Publicaciones periódicas con DOI: Apellido, A. A., Apellido, B. B. y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. doi: xx
- Publicaciones periódicas online: Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp. Recuperado de <http://www...>
- Artículo de periódico impreso: Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp. O la versión sin autor: Título del artículo. (Fecha). *Nombre del periódico*, pp-pp.
- Artículo de periódico online: Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de <http://www...>
- Tesis de grado: Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, Lugar.
- Tesis de grado online: Autor, A. y Autor, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Recuperado de <http://www...>
- Referencia a páginas webs: Apellido, A. A. (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación: Casa publicadora. Recuperado de <http://www...>
- Fuentes en CDs: Apellido, A. (Año de publicación). *Título de la obra* (edición) [CD-ROM]. Lugar de publicación: Casa publicadora.
- Películas: Apellido del productor, A. (productor) y Apellido del director, A. (director). (Año). *Nombre de la película* [cinta cinematográfica]. País: productora.
- Serie de televisión: Apellido del productor, A. (productor). (Año). *Nombre de la serie* [serie de televisión]. Lugar: Productora.
- Video: Apellido del productor, A. (Productor). (Año). *Nombre de la serie* [Fuente]. Lugar.
- Podcast: Apellido, A. (Productor). (Fecha). *Título del podcast* [Audio podcast]. Recuperado de <http://www...>
- Foros en internet, lista de direcciones electrónicas y otras comunidades en línea: Autor, (Día, Mes, Año) Título del mensaje [Descripción de la forma] Recuperado de <http://www...>

Envío del trabajo, proceso de revisión y comunicación con los autores

Docencia Veterinaria recibe trabajos para su publicación durante todo el año.

El autor de contacto es responsable de remitir el trabajo con el conocimiento de que todos los autores han leído y aprobado el trabajo y están de acuerdo con el envío a Docencia Veterinaria.

El envío se realizará en línea y se acompañará por una breve nota de elevación. Es un requisito que todos los autores provean direcciones de correo electrónico. En la nota de presentación es bienvenida la inclusión de nombres de evaluadores potenciales, que en ningún caso podrán haber sido coautores de ningún autor, al menos en los últimos cinco años, ni miembros actuales de la misma institución que ellos. Estos datos son recibidos en calidad de sugerencia y no generan ningún compromiso para el Consejo Editorial.

Todos los autores recibirán un mensaje de confirmación de la recepción correcta de todos los archivos en el que constará un número de referencia para futuras consultas.

Revisión. El Consejo Editorial evaluará primero la pertinencia de la recepción del trabajo, según se adecue o no a las áreas del conocimiento que alcanza la revista. En caso de corresponder, el consejo verificará que se cumplan las siguientes premisas:

- calidad de contenido para ser remitido a los evaluadores,
- corrección gramatical del idioma del trabajo y
- adecuación a las normas editoriales (incluida la bibliografía).

Los trabajos que no cumplan con las normas editoriales serán devueltos a los autores para ser reordenados de acuerdo con ellas y su fecha de recepción será la del nuevo envío.

Se encuentra disponible para su descarga una lista de comprobación que podrá ser utilizada por los autores para revisar el cumplimiento de algunas cuestiones formales del trabajo antes de su envío.

Todos los artículos serán sometidos a una revisión por pares con modalidad doble ciego: tanto los nombres de los autores como los de los evaluadores se conservarán en el anonimato. El Comité Editorial seleccionará para esa función a, por lo menos, dos evaluadores externos con conocimiento de la especialidad e informará a los autores acerca de los resultados de la evaluación y los pasos a seguir en consecuencia.

Los autores deberán responder los comentarios y sugerencias de los revisores, punto por punto, en un documento aparte, titulado: "Respuestas al Comité Editorial", que pueda leerse e interpretarse de manera independiente de la nueva versión del trabajo. Los trabajos que sean reenviados más de una vez, o después de cuatro meses desde la decisión inicial, serán considerados como un nuevo envío.

El Comité Editorial, teniendo en consideración lo informado por los evaluadores, decidirá e informará si el trabajo ha sido: aceptado sin modificaciones, aceptado con modificaciones menores, aceptado con modificaciones mayores o rechazado.

Los autores de trabajos aceptados recibirán una última prueba en formato [.pdf], o prueba de galera y dispondrán de 5 (cinco) días hábiles para enviar modificaciones. En caso de no enviarlas en el plazo establecido, la prueba se considerará aprobada por todos los autores.

La obra de los autores se pondrá a disposición del público para que haga de ella un uso justo y respetuoso de los derechos de autor, cumpliendo las condiciones de la licencia de uso *Creative Commons* CC BY-NC-SA. Este tipo de licencia permite a otros descargar la obra y compartirla, siempre y cuando se de crédito a los autores, pero no permite cambiarlas de forma alguna ni usarlas comercialmente.

Correo postal:

Sr. Director
Revista Docencia Veterinaria
Dirección: Chile 1856, 1227 CABA
Argentina
Teléfono: +54 11 4381-7415
Mail: revdocenciaveterinaria@gmail.com

