



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE POSTGRADO**

Informe Final

Magíster en Educación en Ciencias de la Salud

“Percepciones de estudiantes y académicos sobre las prácticas evaluativas en la Carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile”

Fecha de aprobación del proyecto de tesis: 17 de Agosto de 2010.

Fecha de presentación primer avance: 20 de Diciembre de 2010

Fecha de presentación segundo avance: 30 de Agosto de 2012

Profesor: Natasha Kunakov P.

Estudiante: Alicia Valdés O.

Dedicada a:

A Gerso y Carolina por su amor
y apoyo incondicionales.

Tabla de Contenidos

	Página
Resumen	4
Abstract	6
Introducción	8
Marco teórico	9
Objetivos	28
Diseño Metodológico	29
Resultados	39
Discusión	60
Propuestas	76
Limitaciones y proyecciones	78
Conclusiones	80
Referencias bibliográficas	83
Anexos	91

RESUMEN

En el marco de las transformaciones impulsadas por la rectoría de la Universidad de Chile, la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias (FAVET) inició en el año 2006 un nuevo Plan de Estudios para la carrera de Medicina Veterinaria. A juicio de la investigadora, este nuevo currículo no desarrolló adecuadamente la etapa de implementación, específicamente la habilitación docente, lo que implicaría que los académicos no estarían desarrollando un sistema de evaluación coherente con un currículo basado en competencias.

En este marco contextual, el presente estudio se planteó como objetivo central comprender el actual proceso de evaluación aplicado para el nuevo currículo de la carrera de Medicina Veterinaria, desde un análisis documental y desde las percepciones de los estudiantes y académicos, para contribuir con sus resultados, a los procesos de evaluación curricular y mejoras asociadas.

Se diseñó un estudio cualitativo, empleando como método de indagación el estudio de caso y como técnicas de recolección de la información, entrevistas en profundidad. Adicionalmente se realizó un análisis documental de los programas de cursos y otros documentos atingentes, específicamente en relación a las prácticas evaluativas utilizadas, para así triangular la información recabada.

Se seleccionaron como informantes claves a nueve académicos coordinadores de asignaturas y siete estudiantes delegados de curso de las distintas generaciones de la carrera, con la finalidad de incluir las voces más representativas y rescatar las percepciones acerca de las prácticas evaluativas que se realizan en la innovación curricular.

Tras el análisis de los resultados, se observó, tanto en los programas de cursos, como en los discursos de las entrevistas, que ha existido escasa innovación en las prácticas evaluativas para el nuevo currículo, con algunas excepciones fundadas en el interés personal de los académicos, más que como la manifestación de un esfuerzo colegiado o institucional.

La prueba de selección múltiple estuvo presente en la mayoría de las asignaturas, como la herramienta evaluativa fundamental, justificándose su uso por parte de los profesores en el gran número de estudiantes por cada curso, la mayor objetividad en su corrección y en que permitiría evaluar un número mayor de contenidos, en comparación a las pruebas de desarrollo. Sin embargo, la percepción de los estudiantes es que este tipo de pruebas no mediría realmente lo que ellos saben.

Dentro de las propuestas de este estudio está realizar actividades de habilitación docente, inicialmente dirigidas a los coordinadores de espacio y de unidades, con el fin de producir un impacto en el corto plazo y de forma sistemática. Esta habilitación debería estar vinculada a actividades de acompañamiento continuo y personalizado a estos personajes claves, pues así sería más fácil materializar cambios y sostenerlos en el tiempo, incorporando cada vez más a otros actores del proceso enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en la carrera.

ABSTRACT

Within the framework of the changes encouraged by the rectory of the University of Chile, the Veterinary Medicine School began in the year 2006 a new curriculum for the career of veterinary medicine. From the researcher's point of view, the new curriculum had not developed properly the stage of implementation, specifically the teaching qualification, which would imply that scholars would not develop an evaluation system consistent with a skills-based curriculum.

The present study arose with the central objective of understand the current assessment process applied to the new curriculum of veterinary medicine's career, from a documentary analysis and from student's and academic's perceptions. All these results will help with the curriculum evaluation developing processes.

To meet this main objective, a qualitative study was designed using a case study as an investigation method. The information was gathered by in depth interviews. In addition, a documentary analysis was made on the courses programs and other applicable documents, specifically in relation to the assessment tools chosen by the faculty.

Nine academics and seven course delegates' students were included as the most representative voices, about the perceptions of assessment practices carried out in the curricular innovation.

After the analysis of the results, it was observed, both in the analysis of the curricula for courses and in the analysis of the interviews, that there has been little innovation in assessment practices. The few innovations were made as exceptions based on the personal interest of academics, rather than an institutional effort.

The multiple choice test was present in most of the subjects, as the fundamental evaluation tool. Teachers justified its use by the big number of students at each course, the greater objectivity on its results and that it would assess a bigger number of contents compared to other tests. In this regard, the students indicated that this type of test does not measure really what they know.

One of the main proposals for this study is teaching empowerment activities aimed specifically at space and course coordinators, in order to produce a long impact in the short term and in a systematic manner. It should be linked to activities of personal accompaniment than cemented permanent changes in the evaluative practices.

INTRODUCCIÓN

El proceso de evaluación, que actualmente se realiza en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile, aún no provee evidencia necesaria para verificar el logro de las competencias propuestas por el nuevo currículo (Anticevic, 2012). En este contexto, es de interés de la investigadora, conocer el sistema de evaluación que se desarrolla en la innovación curricular, a través del conocimiento de las prácticas evaluativas que se están utilizando, y analizar las percepciones que de ellas tienen los académicos y estudiantes.

Debido a que no es posible considerar a la enseñanza y a la evaluación como procesos neutros, pues constituyen un reflejo de las concepciones de sus actores, es que interesa comprender las percepciones que tienen estudiantes y académicos del actual sistema de evaluación, y como éste influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cano, 2008; Prieto y Contreras, 2008).

Los resultados de esta investigación y las propuestas que se generaron, servirán como insumos para el Proceso de Evaluación de esta innovación curricular, que se inició en Junio de 2012, gracias a un Proyecto de Apoyo a la Docencia (FADOP) en la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias de la Universidad de Chile (FAVET). Paralelamente, se creó la Unidad de Desarrollo Docente (UNIDDO) en FAVET, de la cual forma parte la investigadora, y a través de la cual se pretenden materializar algunas de las propuestas emanadas del presente estudio.

MARCO TEÓRICO

Currículum basado en competencias

En el año 1998, la UNESCO advertía: “Los docentes y la enseñanza se hallan en un mundo de mutación, las nuevas generaciones están ingresando a una era donde se producen importantes cambios en todas las esferas: científica, tecnológica, política, económica, social y cultural. El surgimiento de la sociedad de la información y el conocimiento está transformando la economía, la educación y todo el quehacer de la humanidad” (Artiles *et al.*, 2008; Bosch, 2010).

Las demandas de la sociedad del conocimiento, que implican una utilización temprana de los nuevos saberes en pro de una mejor calidad de vida y más equitativa para todos, compromete a las universidades a vincular más sus carreras con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral (Arboix *et al.*, 2003). Para ello resulta pertinente el uso de los modelos basados en competencias para la planificación curricular y la definición de los perfiles de egreso (Aristimuños, 2006; De Miguel *et al.*, 2006).

Se entiende por competencias la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir. Esto significa que frente a una situación dada, quien tiene la competencia para actuar, posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a las condiciones específicas, tiene las habilidades para intervenir eficaz y oportunamente y está imbuido también de los valores que le permiten asumir actitudes acordes con sus principios y valores (Durante, 2005; Jabif, 2007).

La diferencia fundamental entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va desempeñar el egresado o la egresada y, particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinarán su ejercicio profesional (Ayala et al., 2010). La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico (Verdejo, 2008; López Ruiz, 2011).

Por cierto que “el desarrollo curricular basado en competencias de egreso no está exento de los riesgos de caer en un reduccionismo mecanicista y obsecuente con demandas inmediatas de los empleadores, sin que desde la universidad se hagan aportes e innovaciones que perfeccionen los procesos de producción, tanto de bienes como de servicios” (Villardón, 2006).

El egresado que ha sido formado por medio de un currículo basado en competencias, tiene que estar preparado para incorporar los avances científicos y los elementos conceptuales y prácticos adquiridos durante su formación para optimizar la producción, manteniendo por sobre todo el sentido del bienestar y equidad social que debiera primar en toda economía (Aristimuños, 2006). Esta característica debe diferenciar la formación universitaria de la simple capacitación profesional (De Miguel, 2006).

Este proceso no supone solo “un cambio en el estilo de aprendizaje del alumnado, sino que requiere por parte del profesorado un cambio de cultura, pasando de un rol de instructor a un rol de facilitador del aprendizaje” (Ahumada, 2005). La transformación en las tareas de los docentes se hace patente tanto a nivel organizativo como a nivel curricular: desarrollo de metodologías activas e implantación de sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias (Ion y Cano, 2012).

Competencias

El concepto de competencias es complejo y puede tener múltiples acepciones, matices y significados diversos según el ámbito donde se utiliza (Carreras *et al.*, 2009). A modo de ejemplo se seleccionaron algunas de las definiciones, que a juicio de la investigadora, son más relevantes para el presente trabajo de investigación:

La definición de competencia contenido en el informe final de la fase I del Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2003) indica “una combinación dinámica de atributos, con respecto al conocimiento y a su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o como los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo” (Bosch, 2010).

De Miguel *et al.*, (2006) conciben a las competencias como “un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Ese modo característico de proceder no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas. Su competencia implica una combinación compleja de conocimientos, técnicas, habilidades y valores, que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige, en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional” (Tabla 1).

Tabla 1: Componentes y subcomponentes de las competencias según de Miguel *et al.*, 2006.

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
<p style="text-align: center;">1. Conocimientos <i>Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.</i></p>	1.1. Generales para el aprendizaje.
	1.2. Académicos vinculados a una materia
	1.3. Vinculados al mundo profesional
<p style="text-align: center;">2 Habilidades y destrezas <i>Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).</i></p>	2.1. Intelectuales
	2.2. De comunicación
	2.3. Interpersonales
	2.4. Organización/gestión personal
<p style="text-align: center;">3. Actitudes y valores <i>Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc...</i></p>	3.1. De desarrollo profesional
	3.2. De compromiso personal

Las competencias corresponden a habilidades, destrezas y conocimientos que los estudiantes adquieren, producto del aprendizaje que posibilita el desarrollo integral de la persona, tanto en los ámbitos personales como profesionales (Cano, 2008).

De todas las definiciones de competencias, desde la mirada de esta investigación se adoptará la definición de Perrenoud (2004): “Las competencias son operaciones de movilización y de integración de recursos cognitivos diversos (saberes, maneras de hacer y actitudes), para hacer frente a situaciones concretas, es decir contextualizadas”.

Para aproximarnos a la comprensión del concepto, Cano (2008) rescata tres elementos que caracterizan las competencias:

- Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. El ser competente supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
- Se desarrollan. Se puede progresar en las competencias con formación inicial, con formación permanente y con la experiencia a lo largo de la vida.
- Toman sentido en la acción. La competencia implica la capacidad de resolución en contextos (conocidos o desconocidos), dando respuesta y sentido a situaciones diferentes a las vividas (por lo que no es suficiente la repetición mecánica de «problemas tipo»).

En la literatura se formulan diferentes categorizaciones de las competencias. Una de las más aceptadas contempla tres categorías (Carreras *et al.*, 2009):

1) Las competencias Básicas, también llamadas Instrumentales, son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que normalmente se adquieren en la formación general y permiten el ingreso al trabajo, tales como: la habilidad para la lecto-escritura, la comunicación oral, y el cálculo. En general, no se aprenden en la educación superior, salvo algunas como el manejo de *software* básico.

2) Las competencias Genéricas, denominadas también Transversales, Intermedias, Generativas o Generales, se relacionan con los comportamientos y actitudes de labores propias de diferentes ámbitos de producción, tales como la capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, etc.

3) Las competencias Especializadas, Específicas o Técnicas, tienen relación con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, tales como: la operación de

maquinarias especializadas, la formulación de proyectos de infraestructura, el tratamiento de una enfermedad.

Desde el punto de vista de su utilización, se definen también las competencias Laborales, que son las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo. En este sentido, es importante para la educación superior distinguir dentro de las competencias laborales las “competencias profesionales”, que son aquellas que se adquieren en la práctica profesional, y las “competencias de egreso”, que son aquellas que se adquieren durante los estudios (López *et al.*, 2007).

En las carreras universitarias las competencias de egreso no sólo dependen de las demandas laborales, sino también del proyecto educativo institucional, de las tendencias nacionales e internacionales de la profesión y de los avances científicos (Cano, 2008).

Para ello, al definir las competencias de egreso debe considerarse el contexto internacional (agencias de acreditación, Internet, asociaciones profesionales, organismos internacionales, etc.); el contexto nacional (colegios profesionales, otras entidades de educación superior, etc.); el contexto institucional (planes de desarrollo institucional, planes específicos de cada facultad, y el proyecto educativo institucional, entre otros), y el área disciplinaria, que implica tomar en consideración aspectos como los resultados de las investigaciones, revistas especializadas, opinión de científicos e investigadores, etc. (Durante, 2006).

Cabe destacar que a través del Proyecto Tuning, con la participación de 182 universidades, se ha trabajado en América en conjunto con la Comunidad Europea para establecer las 27 competencias genéricas comunes para toda la región (Reich, 2007; Bosch, 2010).

Evaluación de competencias

La evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje. La evaluación se halla en una “encrucijada” didáctica, en el sentido que es efecto pero a la vez es *causa* de los aprendizajes. En palabras de Miller “la evaluación orienta el currículum” y puede por lo tanto generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje (Kennedy, 2007).

Como *marco conceptual para la evaluación* es preciso considerar lo siguiente:

- a) la evaluación forma parte intrínseca del *currículum*;
- b) el impacto retroactivo que los sistemas de evaluación tienen sobre el aprendizaje o, lo que es lo mismo, los objetivos de aprendizaje, podrán facilitarse aplicando un sistema de evaluación coherente y consistente con ellos, o en caso contrario constituirán un obstáculo;
- c) el valor formativo de la evaluación y el impacto positivo que la información transparente de los resultados de la evaluación tiene sobre el aprendizaje;
- d) la valoración de la operatividad de la evaluación y otros aspectos (Prieto y Contreras, 2008).

En la evaluación pueden distinguirse tres modalidades que coinciden con los momentos clave del proceso enseñanza aprendizaje: Inicial o diagnóstica; Formativa o continua y Sumativa o final (Durante, 2006; Cano, 2008).

Evaluación Diagnóstica: Desde la perspectiva diagnóstica, esta evaluación aporta información sobre la aptitud y preparación del estudiante en relación con un programa específico de estudio e identifica, *a priori*, la presencia de posibles problemas de aprendizaje. Facilita la toma de decisiones en lo concerniente a la introducción de modificaciones en el programa y la orientación previa a los estudiantes, con el fin de optimizar la posterior acción docente (Taras, 2005).

Evaluación Formativa: Esta perspectiva aporta información continua sobre la marcha del proceso de aprendizaje y permite retroalimentarlo ininterrumpidamente. También aporta información relevante sobre el funcionamiento del programa y la acción docente. Permite, fundamentalmente, mejorar de forma continua todos los procesos implicados (Taras, 2005).

Evaluación Sumativa: Por último, la perspectiva sumativa aporta una visión global y finalista del logro de los aprendizajes, sobre todo en cuanto a los objetivos fijados por el programa. Corresponde a la visión más clásica y tradicional. Su expresión más habitual son las calificaciones que recibe el estudiante (Taras, 2005).

Un sistema de evaluación de alta calidad permite orientar de manera correcta los diferentes aspectos de un curso, brinda a los estudiantes una retroalimentación apropiada, asegura que los buenos estudiantes sean reconocidos por haber aprendido lo suficiente, y sirve de base para certificaciones reconocidas por todos (Rodríguez *et al.*, 2005a).

Cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar aprendiendo y cómo deberían hacerlo, por lo que las tareas de evaluación necesitan ser elaboradas teniendo esto en mente (Santos Guerra, 1996; Ahumada 2005). Cuando los procedimientos son correctos, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación, y los empleadores pueden confiar en los estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, esta confianza puede verse amenazada (Rodríguez *et al.*, 2005b).

Un enfoque basado en competencias asume que pueden establecerse estándares educacionales, que la mayoría de los estudiantes pueden alcanzarlos, que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes sobre estos desempeños (Zabalza, 2007).

En un sistema de evaluación basado en competencias, los evaluadores hacen juicios, basados en la evidencia reunida de una variedad de fuentes, que definen si un individuo satisface los requisitos planteados por un estándar o conjunto de criterios (Millán, 2010). En este sentido, muchas prácticas de evaluación siguen siendo tan válidas hoy como lo fueron siempre. No obstante, también es cierto que han surgido nuevos desafíos en este campo y que los enfoques tradicionales no siempre logran darles respuesta (Pérez-Sánchez, 2004).

Varios autores han indicado que la evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); ni centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados (Brailovsky, 2001; Arboix *et al.*, 2003; Durante, 2005; Ion y Cano, 2012). Por otra parte, la evaluación debe estar vinculada a un contexto determinado o a una situación concreta, integrándose al proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en los desempeños, criterios de ejecución y basando sus resultados en juicios de valor (Zabalza, 2003).

Las evaluaciones de competencias se basan en los modelos centrados en las evidencias que se pueden observar y valorar y que dan cuenta de la adquisición o dominio de la competencia (Barraza, 2007). Para ello es necesario contar con el perfil de referencia que describe las competencias, y para cada competencia será necesario describir los elementos operacionales de la misma en términos de evidencias clave y sus criterios de valoración (Verdejo, 2008).

Como la competencia se demuestra en la acción, las evidencias se recogerán a partir de la ejecución de tareas y ejercicios, para a partir de ellas, inferir si se tiene la competencia y en qué grado. La competencia está relacionada

con un contexto y situación por lo que las tareas deberán considerar los diferentes contextos y situaciones (Barón, 2005).

Las pruebas o exámenes para demostrar las competencias deben cubrir los requisitos psicométricos de confiabilidad (reproducibilidad), validez de contenido (que mida lo que se pretende medir) y validez predictiva (predicción de la calidad y perfil de la práctica profesional) (Nolla –Domenjó, 2009). En este tema, en Medicina Veterinaria se ha avanzado en el desarrollo de pruebas de competencia clínica que utilizan la resolución de casos que se califican de acuerdo a rúbricas preestablecidas con evidencias y niveles de desempeño (Bark y Shahar, 2006).

La evaluación por competencias toma como referencia evidencia e indicadores de logro, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en tres dimensiones: afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional (Cano, 2008).

Desde un enfoque cognitivo, la evaluación servirá para determinar si se están desarrollando o no las capacidades intelectuales del estudiante. Esto nos obliga a poner énfasis en los procesos mentales que generan el aprendizaje, en la forma como aprende el alumno y no únicamente en los resultados o en la reproducción memorística del conocimiento (ARG, 2002).

Desde la perspectiva socio cultural se requiere que en la evaluación participen todos los involucrados en la actividad educativa, que los estudiantes sean protagonistas activos en el proceso de evaluación y que asuman responsabilidades, mediante la autoevaluación y la coevaluación (Ahumada, 2005). Por lo tanto, los sistemas y la técnica de evaluación deberán seleccionarse en función de los objetivos de aprendizaje, orientarlos a su consecución y formarán parte inseparable del diseño curricular y de las estrategias para el desarrollo personal de los profesionales (Beneitone et al., 2007).

Para contar con herramientas y procesos válidos y confiables de evaluación en distintos momentos de la formación, se requiere que la institución tenga previstas estrategias estructurales, de organización, de política institucional y a nivel de programas, coherentes con el enfoque de un currículo basado en competencias. Además, la evaluación de las competencias no debe considerarse de forma aislada, sino de forma sistémica para asegurar la congruencia con los planes de estudio y las formas de enseñanza-aprendizaje (Arboix *et al.*, 2003; Verdejo, 2008).

Con este nuevo escenario las universidades se ven obligadas a procurar aprendizajes competenciales, auténticos y situados, que demandan a su vez de una evaluación acorde a los mismos (Ion y Cano, 2012). Es así como en la literatura especializada empiezan a aparecer cada vez más referencias sobre la evaluación por competencias (Brailovsky, 2001; De Miguel, 2006; Cano, 2008; López Ruíz, 2011) y sobre las implicaciones organizativas que las metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria (McDonald *et al.*, 2000; Pérez-Gómez, 2005; Villardón, 2006; Prieto y Contreras, 2008). Estos autores coinciden en la necesidad de un cambio cultural del profesorado, respecto de los procesos de evaluación y de una mayor formación docente sobre el tema.

La evaluación de competencias, no es una tarea puntual como ocurría en la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica: definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones; construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales; definir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación; establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo la evaluación; analizar la información con base en los indicadores; determinar fortalezas y aspectos a mejorar; retroalimentar de forma

oportuna a los estudiantes; y generar un espacio de reflexión, tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación (García-Seoane, 2008).

De forma resumida podemos plantear que la evaluación por competencias tiene las siguientes características:

- Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados: docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad (Dochy *et al.*, 2002).
- Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.
- Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativamente.
- Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida - necesidades y fines- de los estudiantes.
- Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante (Durante, 2006).
- Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.
- Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias; además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas (Cano, 2008).

En el ámbito de la educación médica, y en concreto en la evaluación de la competencia profesional, el esquema más difundido y utilizado es el ideado por Miller en 1990 (citado por Nolla-Domenjó, 2009); quien conceptualiza cuatro niveles de competencia profesional que plasmó en forma de pirámide, y que ha pasado a conocerse más comúnmente como “pirámide de Miller”.

Los niveles de la pirámide de Miller (Figura 1), de la base al vértice, son los siguientes:

- “Saber”: referido a conocimientos en abstracto.
- “Saber cómo”: hace referencia a la parte cognitiva de la competencia, pero este saber es ahora contextualizado e incluye habilidades del tipo de toma de decisiones y razonamiento clínico.
- “Demostrar”: da un salto cualitativo muy importante en la evaluación de la competencia clínica, ya que incluye el comportamiento, las habilidades. Es un nivel de competencia que se muestra en entornos simulados aunque contextualizados.
- “Hacer”: se trata de la competencia demostrada en situaciones o contextos profesionales reales (Nolla-Domenjó, 2009).

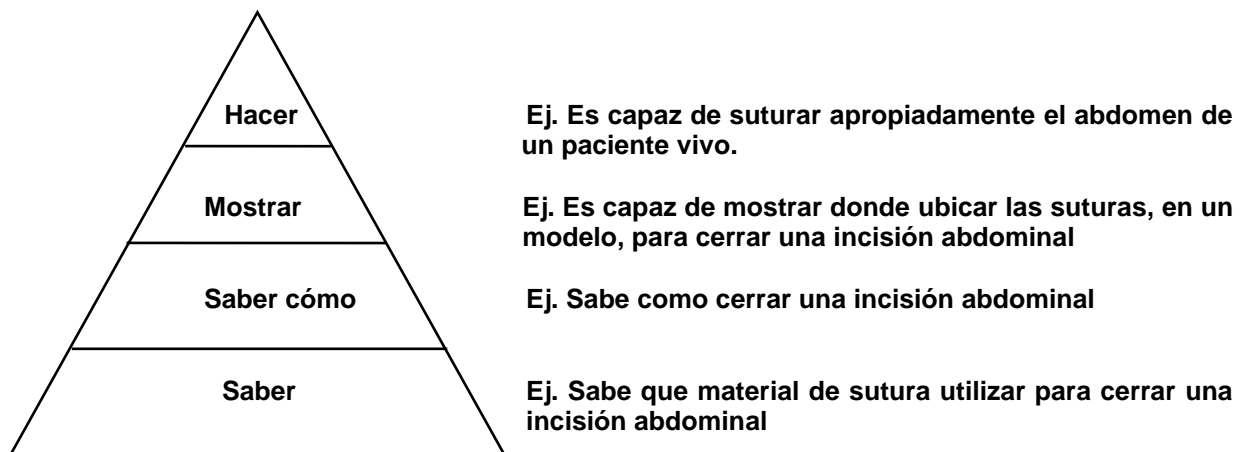


Figura 1. Pirámide de Miller, alineada con ejemplos específicos para los estados de adquisición del conocimiento y habilidades pertinentes, a una tarea específica.

La validez de una metodología evaluativa se puede verificar a través de su coherencia con los niveles de construcción del conocimiento y con las competencias desplegadas para ello (Hecker y Violato, 2009). Es así que, el “saber” se relaciona básicamente con pruebas escritas sobre conocimientos abstractos, es decir descontextualizados. El “saber cómo” se evalúa a través de pruebas escritas basadas en contextos clínicos, en casos concretos y se pueden

valorar competencias de razonamiento clínico y toma de decisiones. El “demostrar” se relaciona con las pruebas basadas en simulaciones, y en este nivel se encuentran los maniqués, los pacientes simulados y las evaluaciones objetivas clínicas estructuradas (EOCE) (Bark y Shahar, 2006).

El vértice de la pirámide (“hacer”) incluye los instrumentos que permiten evaluar la práctica real, la evaluación de la práctica *in vivo*. La observación directa o videograbada, el portafolio, la evaluación de registros clínicos y la utilización de pacientes estandarizados son algunas de las prácticas evaluativas más utilizadas para esta categoría (Nolla-Domenjó, 2009).

A pesar de la aparición constante de nuevos instrumentos, se debe recordar que no existe ninguno, que por sí solo, pueda dar información sobre todos los componentes de la competencia profesional (Reta-De Rosas *et al.*, 2008). Es necesario por tanto, una combinación de los diferentes métodos para evaluar las habilidades cognoscitivas y las complejas habilidades que componen el concepto de competencia profesional (Reta de Rosas *et al.*, 2006).

Métodos para evaluar los conocimientos

Las preguntas escritas y especialmente las preguntas de elección múltiple, han sido las más empleadas porque son más validas, fiables y fáciles de elaborar, que otros métodos y pueden proporcionar un amplio abanico de información, sobre las habilidades cognoscitivas, incluidas las habilidades para interpretar pruebas complementarias (Porto, 2006).

Métodos para evaluar la competencia

Los métodos empleados para evaluar competencia incluyen los clásicos exámenes orales y las pruebas escritas cortas o largas. Con estos métodos se puede evaluar la capacidad teórica para resolver problemas clínicos de los pacientes, así, la simulación escrita de un caso clínico es un buen instrumento para evaluar esta habilidad (Torrubia y Pérez, 2005; Rhind *et al.*, 2008).

Métodos para evaluar la actuación

Los métodos utilizados para evaluar este nivel de la pirámide de Miller, se basan fundamentalmente en las simulaciones, que intentan reproducir situaciones similares de la vida real en condiciones estandarizadas y que permiten que los observadores puedan analizar las actuaciones específicas que se pretenden evaluar (Durante, 2006; Turnwald *et al.*, 2008). Las simulaciones pueden ser por computador y/o con enfermos simulados estandarizados; siendo este último caso uno de los instrumentos educativos y evaluativos más importantes para garantizar que se dispone de las competencias clínicas necesarias en el encuentro médico-paciente (López *et al.*, 2007; Braille y Rhind, 2008).

Una mención especial merece la prueba conocida como OSCE (*Objective Structured Clinical Examination*) o *Evaluación Clínica Objetiva y Estructurada* (ECOE), que es un formato de prueba en el que se pueden incluir diferentes métodos evaluativos (Carreras *et al.*, 2009). El formato básico consiste en que los candidatos roten por un circuito de estaciones secuenciales en el que se les solicita que realicen una variedad de diferentes habilidades (Nolla-Domenjó, 2009). En muchas de estas estaciones se utilizan Pacientes Simulados estandarizados, casos en un computador, maniqués, pruebas complementarias (ECG, RX, analítica, etc), preguntas de respuesta múltiple o corta relacionadas con los casos, entre otras (Bark y Shahar, 2006; McCulloch, 2007).

Contexto del cambio curricular en la Carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile

En el marco de las transformaciones impulsadas por la rectoría de la Universidad de Chile y de los grandes cambios que se visualizan producto de la incorporación de nuestro país a los procesos de globalización, la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias tomó la decisión de abocarse a la implementación

de un nuevo Plan de Estudios para la carrera de Medicina Veterinaria (DNPEMV, 2005).

En el desarrollo de este nuevo currículo, se creó una Comisión Curricular formada por un grupo de profesores representativos de los grandes campos profesionales de las Ciencias Veterinarias (Salud Animal, Producción Animal y Salud Pública), así como de los ciclos básicos y pre-profesionales que le dan sustento científico y tecnológico, a los profesionales médicos veterinarios egresados de la Universidad de Chile (DNPEMV, 2005).

Las características de la formación y desempeño profesional de un Médico Veterinario, llevaron a optar por un currículum de formación profesional Socio Cognitivo expresado en Competencias y Procesos de Aprendizaje, cuya finalidad es lograr un progreso integral del estudiante, reconociendo que en ellos existe una zona de desarrollo potencial, inteligencia y capacidades, que asegura las posibilidades de aprendizaje de un alumno con la orientación y colaboración de los académicos de la Escuela. Este desarrollo posibilita la construcción de herramientas internas para aprender - capacidades, procesos cognitivos, habilidades, destrezas- como también la utilización de herramientas y procedimientos externos, -tecnologías- utilizables en la vida cotidiana (DNPEMV, 2005).

En este contexto, la propuesta curricular de la carrera, buscó “generar las oportunidades y condiciones adecuadas para potenciar las capacidades de los alumnos, optando por establecer las competencias de egreso y los grandes procesos de aprendizaje expresados en los objetivos educacionales de la carrera. Tanto las competencias como los procesos sustentan su desarrollo en los procesos de pensamiento, los que sirven de base para que los alumnos puedan participar activamente en la construcción de sus nuevos aprendizajes (aprendizaje significativo), teniendo siempre como referencia las competencias y los grandes objetivos educacionales definidos para la carrera” (DNPEMV, 2005).

La carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile cuenta con este nuevo plan de estudios desde el año 2006 y tiene una duración de cinco años (Universidad de Chile, Decreto exento N° 006128). En este nuevo plan de estudios el perfil de egreso indica que “El egresado de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile, se caracterizará por: poseer una formación de carácter generalista, científica y tecnológica; estar capacitado para ejercer la profesión y seguir programas de educación continua, imbuido del espíritu ético y humanista que requiere para comprender y actuar en los diversos ámbitos de la profesión, como; salud, bienestar y producción de especies animales terrestres y acuícolas, la salud pública, la protección y la calidad de los alimentos y la prevención y el control de las enfermedades zoonóticas y emergentes; demostrar competencia para resolver situaciones inéditas y desarrollar capacidades de integración, planificación, gestión, investigación y transferencia en los diferentes campos de actividad profesional; y aplicar conductas orientadas a cautelar las adecuadas interrelaciones entre los animales y el hombre, favoreciendo el desarrollo humano sustentable, en equilibrio y armonía con el medio ambiente” (UChile, 2007).

Este perfil está sólidamente sustentado en tres condiciones básicas de la persona humana: *su ser, su saber y su saber hacer*, que se expresan a través del cumplimiento de un conjunto de competencias del egresado, pertinentes a los campos de acción de la profesión (UChile, 2007). Finalmente, el perfil de egreso declarado, indica que el estudiante que egrese de este plan de estudios será capaz de:

- Desarrollar las competencias genéricas de los estudiantes de la Universidad de Chile, propuestas en la reforma de pregrado para el nuevo plan de estudios
- Desarrollar procesos de diagnóstico, prevención, tratamiento y control de enfermedades de especies terrestres y acuícolas, aplicando los conocimientos científicos y las tecnologías apropiadas

- Aplicar conocimientos y criterios adecuados en los sistemas de producción para diferentes especies animales
- Aplicar los conceptos, principios, normas y convenciones que sustentan el cuidado, tenencia, explotación y bienestar de los animales, cautelando el equilibrio ecológico y la preservación del medio ambiente
- Desarrollar procesos de planeamiento, administración, gestión, elaboración y evaluación de proyectos y programas relacionados con la salud animal, producción animal y salud pública
- Comprender el papel que juega el médico veterinario como agente de cambio, al aplicar los fundamentos que sustentan el desarrollo rural
- Estar capacitados para controlar la producción de alimentos de origen animal, de acuerdo a los estándares de calidad sanitaria y nutricional
- Conocer y aplicar las biotecnologías utilizables en el campo de la Medicina Veterinaria
 - Conocer y aplicar las disposiciones legales, reglamentos y normas que regulan el ejercicio de la profesión Médico Veterinaria.
 - Conocer y aplicar programas de prevención y control de zoonosis, de higiene de alimentos, de salud y gestión ambiental, para la protección y fomento de la salud del hombre (UChile, 2007).

Sistema de Evaluación del nuevo currículum de la Carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile.

Una vez establecido el perfil del egresado del nuevo currículum y las competencias que éste debe lograr, se definieron los ejes de conocimientos, a través de los cuales se logran las competencias. Estos ejes del conocimiento se formularon en concordancia con los objetivos educacionales de la carrera que son asumidos por diversos espacios curriculares (DNPEMV, 2005).

Este nuevo plan de estudios contribuye a una mayor integración, al optar por establecer los espacios curriculares, en los que se definen los ejes de contenidos y contenidos fundamentales que deberán ser desarrollados utilizando diversas actividades curriculares (clases expositivas, módulos, seminarios, talleres y otras) lo que conforma la estructura pedagógica del plan de estudios (DNPEMV, 2005).

El mapa de vinculaciones entre estos espacios, es el fiel reflejo de un plan curricular con mayor integración, que permite una visión amplia del desarrollo de la carrera, evitando las repeticiones innecesarias o la ausencia de contenidos fundamentales para la formación del Médico Veterinario (DNPEMV, 2005).

El nuevo plan de estudios establece dos tipos de evaluación: a) evaluación de los procesos de aprendizaje establecidos en los objetivos, otorgando especial importancia a la evaluación de las habilidades, destrezas, estructuras conceptuales básicas y valóricas; y b) evaluación del logro de competencias, instancia que ha significado incorporar “módulos integradores” al término del cuarto y octavo semestre, generando un espacio en el cual los alumnos puedan demostrar el nivel alcanzado en el desarrollo de competencias básicas y pre-profesionales, así como en los internados por áreas, al final de la formación profesional (DNPEMV, 2005).

Problema e interrogantes

El proceso de evaluación, que actualmente se realiza en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile, aún no provee evidencia necesaria para verificar el logro de las competencias propuestas por el nuevo currículo. A la luz de este problema surgen algunas interrogantes:

- ¿Qué prácticas evaluativas se utilizan más frecuentemente en las asignaturas básicas, pre-profesionales y profesionales de la carrera?

- ¿Cuán coherentes son las prácticas evaluativas en la verificación de las competencias explicitadas en el plan de estudios?
- ¿Cuáles son las percepciones de los académicos en relación a la evaluación que realizan para este nuevo currículum en base a competencias?
- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes, en relación al sistema de evaluación que tiene las unidades cursadas y la evidencia de las competencias logradas?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades, percibidas por académicos y estudiantes, de los procedimientos evaluativos aplicados?

Buscando dar respuesta a estas interrogantes, la investigadora se propuso los siguientes objetivos para el presente trabajo de investigación:

Objetivo general

Comprender el actual proceso de evaluación, aplicado para el nuevo currículum basado en competencias de la Carrera de Medicina Veterinaria, a través de una revisión documental y del análisis de las percepciones de estudiantes y académicos.

Objetivos específicos

1. Conocer las prácticas y estrategias evaluativas, declaradas en los programas de las asignaturas del currículum basado en competencias, de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile.
2. Conocer las percepciones de académicos y estudiantes en relación a las prácticas evaluativas que realizan en el nuevo currículum basado en competencias.
3. Describir las debilidades y fortalezas, percibidas por académicos y estudiantes, del sistema de evaluación para la innovación curricular.
4. Describir las propuestas de mejora, enunciadas por los propios académicos y estudiantes, para el actual sistema de evaluación.

DISEÑO METODOLÓGICO

Marco Metodológico

Al realizar investigación es necesario asumir una postura paradigmática que guíe desde sus supuestos o premisas la definición del método de investigación y la elección de las técnicas de recolección de información. El método adquiere así un carácter instrumental que responde a los fines de la investigación, que se constituyen en su columna vertebral (Castillo y Vásquez, 2003).

Según Pérez Gómez, 2005, la intencionalidad con que se enfrenta el proceso de investigación educativa constituye otro aspecto de importancia. A diferencia de lo que ocurre en las ciencias naturales, el objetivo de la investigación en educación no es producir un conocimiento pedagógico teórico generalizable, sino que un conocimiento específico, singular, que se hace relevante en un determinado contexto, con el pensamiento y acción de sus participantes: los profesores y estudiantes.

Es entonces, que la presente investigación se sitúa en el paradigma interpretativo-hermenéutico y es de tipo cualitativo pues busca comprender el problema de estudio, a través de un proceso inductivo sin perseguir la generalización (Rodríguez *et al.*, 1996).

Metodología

La metodología empleada en la presente investigación cualitativa fue el estudio de casos, que permitió comprender las actuales prácticas evaluativas en el cambio curricular instaurado en FAVET (Stake, 2007).

El estudio de casos se refiere a un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Cisterna, 2005).

Para el cumplimiento de los objetivos mencionados anteriormente se diseñaron entrevistas en profundidad a académicos y estudiantes. La narrativa obtenida de estos discursos, más el análisis de los programas de distintas asignaturas o unidades y documentos emanados de la Comisión de Autoevaluación, permitió realizar una descripción de las prácticas evaluativas del proceso de innovación curricular llevado a cabo en FAVET.

En esta memoria de tesis, el caso fue la metodología de evaluación que se realiza en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile. Se consideró un caso único, de modalidad situacional, intrínseco y en funcionamiento, porque estudió las prácticas evaluativas en la innovación curricular de FAVET, desde la perspectiva de los que han participado en el mismo (Cisterna, 2005).

Objetos de estudio:

Los objetos de estudio del presente trabajo de investigación fueron los discursos contenidos en:

- Quince programas de las asignaturas del nuevo currículo, representativas de los diferentes espacios curriculares (Anexo 1).
- Entrevistas de estudiantes y académicos, en relación a sus percepciones frente al proceso de evaluación, implementado en el nuevo currículo basado en competencias de la carrera de Medicina Veterinaria.

Sujetos de estudio

La población de interés, de acuerdo a los objetivos del estudio, fueron académicos responsables o coordinadores de unidad y estudiantes delegados de curso, de todos los años de la carrera bajo el nuevo currículo basado en competencias.

Dentro del universo de posibles sujetos de estudio, se buscó que cumplieran con el criterio de ser buenos informantes y se seleccionó una muestra heterogénea en función de criterios preestablecidos que se detallan más adelante.

Según Rodríguez et al., 1996, un buen informante es aquel que posee el conocimiento y la experiencia necesarios de acuerdo al objetivo de la investigación, tiene capacidad reflexiva, se expresa claramente, dispone de tiempo para ser entrevistado y tiene disposición a participar en el estudio.

En el caso de los académicos, se incluyeron como informantes claves a nueve profesores responsables de estas quince asignaturas.

En el caso de los estudiantes, se entrevistaron 7 delegados de curso, representantes de todos los años (o generaciones) de la carrera, bajo el nuevo currículo por competencias.

Técnicas de recolección de información

Esta investigación se inició con la recolección de todos los programas de las distintas asignaturas del nuevo currículo de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile. De este universo, se analizaron quince programas correspondientes a asignaturas dictadas durante el año 2010 y 2011, y representativos de los ejes de conocimiento declarados de los 3 ciclos en los cuales se divide el currículum (Anexo 1). De esta forma, se analizaron 5 asignaturas de ciclo Básico, 5 asignaturas de ciclo Pre Profesional y 5 asignaturas de ciclo Profesional.

Posteriormente, se realizaron las entrevistas en profundidad a los académicos y estudiantes que aceptaron voluntariamente la invitación a participar en este trabajo de investigación. Se les aseguró el uso ético y confidencial de la

información que proporcionarían, a través de las respectivas cartas de consentimiento informado (Anexo 2 y 3).

El guion de las entrevistas en profundidad (académicos y estudiantes) fue validado por un experto, académico del Departamento de Educación en Ciencias de la Salud. Estas entrevistas en profundidad siguieron el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Se realizaron de una manera flexible, en donde se utilizó el guion como base (Anexos 4 y 5).

Criterios de Inclusión

Se entrevistó en profundidad a nueve profesores coordinadores o responsables de unidades, pertenecientes a los tres ciclos en los que se divide la carrera. Todos los profesores entrevistados tuvieron más 7 años de docencia en la carrera de Medicina Veterinaria y todos vivenciaron este cambio curricular, transformándose por lo tanto en informantes claves de los procesos de innovación adoptados en sus respectivas unidades o asignaturas. Las entrevistas transcritas se codificaron con la letra P de “profesor” adicionando un número de 1 a 9, en base al orden cronológico de su realización.

La selección de estos profesores como informantes claves fue intencionada en términos de su cargo, disposición y antigüedad, de forma de incluir a los coordinadores o responsables de unidad, pues generalmente ellos son los que toman las decisiones en relación a las prácticas didácticas y evaluativas de cada curso o unidad. También fueron seleccionados en base a la apertura mostrada al momento de realizarse las invitaciones a participar en el presente estudio, como una forma de asegurar la obtención de información relevante para el presente estudio.

En el caso de los estudiantes, los informantes claves correspondieron a siete delegados de curso, de los distintos años de la carrera. Se definió entrevistar a los delegados, pues ellos actúan como nexo entre el los estudiantes del curso y los profesores coordinadores de cada unidad o módulo.

Anualmente, cada generación elige por mayoría a 2 delegados o representantes, por lo que durante el año 2010, se invitó a participar a los 10 delegados en ejercicio, de los cuales, siete aceptaron la invitación. Las entrevistas transcritas se codificaron con la letra E de “estudiante”, adicionando un número de 1 a 7, en base al orden cronológico de su realización.

Las invitaciones a participar, tanto para estudiantes como para los académicos, se realizaron a través de correos electrónicos o en forma personal. De ambas formas se entregó información explicativa de los objetivos y metodología del estudio. Previo a la realización de las entrevistas en profundidad, a cada uno de los estudiantes y académicos entrevistados se les solicitó la aceptación voluntaria a participar y se les aseguró el uso ético y confidencial de la información que proporcionarían, a través de las respectivas cartas de consentimiento informado.

El número de personas entrevistadas respondió al nivel de saturación de la información encontrada durante el transcurso de la investigación y al ir contrastando continuamente los datos aportados por los informantes. El considerar a 16 estas personas, permitió escuchar las diferentes voces para entender la metodología de evaluación que se realiza en la innovación curricular, desde la mirada de sus actores principales.

Las entrevistas fueron registradas en grabación de audio, previo consentimiento informado de los entrevistados.

Fase de análisis de contenido de los datos

Atendiendo a las características de la metodología cualitativa, el análisis de los datos se realizó de un modo cíclico y reflexivo durante el proceso de investigación, y se trabajó con el esquema propuesto por Miles y Huberman en Rodríguez et al., 1996, este es:

a) Reducción de datos: se seleccionó la información para hacerla abarcable y manejable. Para ello se categorizó y codificó, siendo la primera, una manera sistemática de desarrollar, refinar y buscar el agrupamiento que diera cuenta de la información recogida. Cada categoría quedó definida y codificada de forma tal que los contenidos de cada entrevista pudieran ser comparados, y así determinar su pertenencia o no a dicha categoría. Durante esta investigación todos los datos obtenidos fueron categorizados en categorías emergentes (Cisternas, 2005), de acuerdo a lo sugerido por la Comisión Evaluadora.

b) Disposición y transformación de datos: se organizó la información recogida presentándose en forma espacial ordenada, abarcable y operativa para resolver las interrogantes planteadas, en un formato narrativo, diseñando matrices que representaron los agrupamientos conceptuales de los datos obtenidos.

c) Obtención y verificación de conclusiones: se trató de identificar los elementos que conformaron la realidad estudiada, describiendo las relaciones entre ellos y sintetizando el conocimiento resultante, ensamblando los elementos diferenciados para construir un todo estructurado y significativo.

El tipo de análisis seleccionado para la investigación fue el análisis de contenido de los discursos, expresados en las transcripciones de las entrevistas realizadas y de los documentos analizados.

Las dimensiones de la investigación se estructuraron en relación a los cuatro objetivos específicos propuestos en el estudio, las cuales se definieron de la siguiente manera:

- Percepciones globales de estudiantes y profesores del actual sistema de evaluación en la innovación curricular (*Objetivo N° 2*),
- Percepciones de las estrategias evaluativas utilizadas en la innovación curricular (*Objetivos N° 1 y 2*),
- Percepciones de las herramientas evaluativas más frecuentemente utilizadas en el nuevo currículo basado en competencias (*Objetivo N° 1*),
- Percepciones sobre los principales factores que afectan al sistema de evaluación del nuevo currículo por competencias (*Objetivo 3*).
- Propuestas para mejorar el actual proceso de evaluación aplicado en el nuevo currículo basado en competencias (*Objetivo 4*)

El proceso de categorización de los contenidos de los discursos se realizó manualmente.

Criterios de rigor metodológico

Credibilidad, auditabilidad y transferibilidad

Para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo, Castillo y Vásquez (2003), proponen tres criterios: credibilidad, auditabilidad y transferibilidad.

El criterio de *credibilidad* se refiere al grado de concordancia y de consentimiento que se establece entre el sentido que el investigador atribuye a los datos recogidos y su veracidad por parte de los participantes en la investigación.

En cuanto a la *transferibilidad* o aplicabilidad este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. El grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos.

Durante el desarrollo de la presente investigación se usaron las siguientes estrategias de verificación (Castillo y Vásquez, 2003):

- 1) Coherencia metodológica, es decir, congruencia entre la pregunta de investigación y los componentes del método utilizado.
- 2) Muestreo apropiado: se seleccionaron los participantes que mejor representaban o que mejor conocimiento tenían del fenómeno a investigar, garantizando así una saturación selectiva y eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo desperdicio.
- 3) Recolección y análisis de información concurrentes para lograr la interacción entre lo que se conoce y se necesita conocer, esta interacción entre la recolección y el análisis de la información fue esencial para lograr la validez y la confiabilidad.
- 4) Saturación de la información, se alcanzó rápidamente pues hubo redundancia en la información obtenida por el investigador.

Otra forma en que se obtuvo rigor metodológico fue incluir la triangulación hermenéutica en la investigación (Silvio, 2009).

Triangulación Hermenéutica

Habermas desde la década de 1960 establece que los diseños científicos y, por tanto, los modos de hacer ciencia no son política ni ideológicamente neutrales. Existiría, en su opinión, una clara relación entre “conocimiento e interés” que guía el trabajo humano. Los postulados de Habermas, y su posterior profundización en el campo de la educación por otros autores como Grundy, se han visto cada vez más desarrollados en los últimos años, lo que ha significado socializar y masificar

los estudios metodológicos cualitativos y ha implicado, la legitimación de una racionalidad distinta, la hermenéutica (Habermas, 1986, citado por Cisterna 2005).

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador. Cisterna (2005), entiende por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el *corpus* de resultados de la investigación. En este caso se realizó el cruce de la información recabada de académicos coordinadores de unidad, estudiantes delegados de curso, programas de curso, documentos emanados de la Comisión de Autoevaluación de FAVET y artículos de investigación atinentes.

Los resultados se triangularon a través de los siguientes pasos (Silvio, 2009):

- Selección de la información obtenida en el trabajo de campo
- Análisis de la información por cada estamento (académicos y estudiantes)
- Análisis de la información entre estamentos (académicos y estudiantes)
- Contrastación de la información recopilada con los datos obtenidos a través del análisis documental.
- Contrastación de los resultados con el marco teórico.

Análisis de contenido

La interpretación de la información constituye en sí misma el “momento hermenéutico” propiamente tal, y por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento en esta acción paradigmática. De este modo, se fue realizando la transcripción de las diferentes entrevistas en profundidad y se agruparon los segmentos de texto en los códigos de las diversas categorías que

fueron emergiendo. Varios segmentos de texto, contenían ideas que correspondían a más de una categoría, identificándolos con doble codificación.

Una vez realizado el análisis de los discursos y definidas las categorías emergentes por la investigadora, se solicitó a una profesional médico veterinario, profesora de la FAVET y egresada del programa de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, que lo validara. A esta profesora se le entregó como información un documento con los objetivos del estudio, la matriz de dimensiones y categorías propuestas y la transcripción de 2 entrevistas al azar (profesor P₂ y estudiante E₁). Los resultados del análisis de la profesora colaboradora tuvieron una alta concordancia con la categorización realizada por la investigadora. Los puntos en que no hubo concordancia, se debieron a que en la definición de las categorías inicialmente entregada, no se incluían las palabras “positivas y negativas” referidas a las percepciones; lo que fue corregido oportunamente.

Resultados

Análisis documental

Se recopilaron los programas de las asignaturas dictadas durante el año 2010 y 2011, correspondientes al nuevo currículo de la carrera de Medicina Veterinaria (UChile, 2007). De estas asignaturas o unidades, se seleccionaron 15 programas, representantes de los principales ejes de conocimiento del currículo (Anexo 1) y además correspondientes a los 3 ciclos en los cuales se estructura la carrera: ciclo Básico, ciclo Pre Profesional y ciclo Profesional.

Dentro de los programas analizados, la mayoría (13/15) declaró objetivos y competencias, tal y como se definieron en el documento original del cambio curricular (DNPEMV, 2005). Esto indicaría una confusión conceptual y epistemológica, pues de acuerdo a Kennedy (2007), los objetivos en un módulo o programa, consisten generalmente en el enunciado específico en relación a lo que el profesor va a enseñar (enseñanza centrada en el profesor), y no en lo que se espera que los estudiantes deban saber, comprender y/o ser capaces de demostrar al término de un módulo o programa (enseñanza centrada en el estudiante).

En todos los programas analizados se informó de las actividades a realizar, siendo en la mayoría de los casos una combinación de clases expositivas y actividades prácticas (trabajo en laboratorio o salidas a terreno).

En relación a las prácticas evaluativas declaradas estas fueron:

- Pruebas parciales que incluían contenidos desarrollados en las clases teóricas y prácticas.
- Pruebas cortas o *quiz*, generalmente realizados antes de una actividad práctica de laboratorio.

- Seminarios grupales, con el desarrollo de un informe escrito y una presentación oral o póster.
- Pautas de cotejo de actividades prácticas como turnos hospitalarios
- Portafolios.

En la mayoría de los programas revisados (12/15) se indicó que se realizaban 2 ó 3 pruebas parciales (12/15), especificándose sólo en 3 de esos casos que correspondían a pruebas de selección múltiple.

En el caso de las pruebas cortas o *quiz*, estas se incluyeron en 5 de los programas analizados. Sólo un programa incluyó la realización de portafolios grupales con actividades explícitas de retroalimentación y ese mismo programa también incluyó una prueba diagnóstica inicial, para propiciar el autodiagnóstico en los estudiantes de las áreas de conocimiento que deberían reforzar para obtener un mejor desempeño en dicha unidad. Sin embargo, la información de esta prueba diagnóstica no se utilizó en la modificación o adaptación del programa inicial del curso.

Todos los programas analizados indicaron claramente los porcentajes asignados a cada práctica evaluativa, para el cálculo de la nota final del curso.

Cabe destacar, que de acuerdo al reglamento general y específico del nuevo currículo de la carrera, toda unidad (o asignatura) debe incluir una prueba integrativa que corresponde al 25% de la nota final del curso. Los estudiantes que obtienen una nota inferior a 4,0 en esta prueba integrativa deben presentarse a una prueba recuperativa que representa el 30% de la nota final de aprobación del curso. En relación a las pruebas integrativas, la mayoría de los programas no indicó el tipo de prueba a realizar (escrita, oral, de desarrollo o de selección múltiple). Sin embargo, de acuerdo a la información obtenida en las entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes y académicos, estas correspondieron a pruebas de selección múltiple.

Análisis de los discursos de las entrevistas en profundidad

Dimensiones estudiadas

De acuerdo a los objetivos propuestos en este trabajo de investigación, las dimensiones estudiadas fueron:

Dimensión 1: Percepciones globales de estudiantes y profesores del actual sistema de evaluación en la innovación curricular

Categorías emergentes	Código	Definición: Se incluirán todas las expresiones de los entrevistados relacionadas con:
Innovación realizada	INR	Innovaciones en el sistema de evaluación de las asignaturas. Se incluyeron percepciones positivas y negativas, en relación a la existencia de innovación.
Competencias Docentes	CDO	Percepciones positivas y negativas de las competencias docentes en evaluación, para el nuevo currículum basado en competencias.

Dimensión 2: Percepciones de las estrategias evaluativas utilizadas en la innovación curricular

Categorías emergentes	Código	Definición: Se incluirán todas las expresiones de los entrevistados relacionadas con:
Evalúan competencias	ECO	Percepciones positivas y negativas, de las prácticas evaluativas implementadas para dar cuenta del logro de las competencias declaradas.
Quien evalúa	QEV	Percepciones de quién o quienes realizan evaluación. Orientado a rescatar percepciones positivas o negativas acerca de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
Finalidad de la Evaluación	FEV	Percepciones positivas o negativas del propósito de la evaluación. En relación a si ésta es diagnóstica, sumativa y/o formativa .

Dimensión 3: Percepciones de las herramientas evaluativas más frecuentemente utilizadas en el nuevo currículo basado en competencias

Categorías emergentes	Código	Definición: Se incluirán todas las expresiones de los entrevistados relacionadas con:
Prueba de Selección Múltiple	PSM	Percepciones positivas y negativas, en relación al empleo de las Pruebas de Selección Múltiple.
Prueba integrativa	PIN	Percepciones positivas y negativas, en relación a las Pruebas Integrativas.
Seminarios	SEM	Percepciones positivas y negativas, en relación a la utilización de Seminarios.
Pruebas de desarrollo	PDD	Percepciones positivas y negativas, en relación a la utilización de pruebas de desarrollo y/o pruebas de desarrollo corto (quizz).
Otras prácticas coherentes con la innovación	OPC	Percepciones positivas y negativas, en relación a otras prácticas evaluativas Ej portafolio, aprendizaje basado en problemas, ECOE, etc.; reconocidas por evaluar competencias.
Retroalimentación	RET	Percepciones positivas y negativas, en relación a la retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Dimensión 4: Percepciones sobre los principales factores que afectan al sistema de evaluación del nuevo currículo por competencias

Categorías emergentes	Código	Definición: Se incluirán todas las expresiones de los entrevistados relacionadas con:
Carga académica estudiantes	CAE	Percepciones positivas y negativas, en relación a la carga académica y horaria de los estudiantes.
Carga académica profesores	CAP	Percepciones positivas y negativas, en relación a la carga docente y horaria de los académicos.
Motivación estudiantes	MES	Percepciones positivas y negativas, en relación a las motivaciones de los estudiantes, enfrentados al sistema de evaluación del nuevo currículo.
Motivación Profesores	MPR	Percepciones positivas y negativas, en relación a las motivaciones de los profesores, enfrentados al sistema de evaluación del nuevo currículo.
Número de estudiantes	NES	Percepciones positivas y negativas, en relación al número de estudiantes que cursan las distintas asignaturas.
Cursos o módulos requisitos	PRE	Percepciones positivas y negativas, en relación a la ausencia de requisitos.

Dimensión 5: Propuestas para mejorar el actual proceso de evaluación aplicado en el nuevo currículo basado en competencias

Categorías emergentes	Código	Definición Se incluirán todas las expresiones de los entrevistados relacionadas con:
Habilitación docente	HDO	Propuestas que indican la necesidad de habilitación docente en evaluación para un currículo basado en competencias.
Manejo de la carga académicas	MCA	Propuestas orientadas a disminuir o mejorar la distribución de carga horaria directa e indirecta, de estudiantes y profesores.
Toma de responsabilidades	TOR	Propuestas dirigidas a que los distintos actores (autoridades, académicos, estudiantes), trabajen activamente en mejorar el sistema de evaluación actual.
Reposición de Requisitos	RPR	Propuestas en torno a definir el avance secuencial en los cursos pertenecientes a un eje de conocimientos.

A continuación se presentan las dimensiones y categorías, con sus respectivas frecuencias, detectadas en el análisis de los discursos de las entrevistas de profesores y estudiantes.

Dimensión 1: Percepciones globales de profesores y estudiantes, acerca del sistema de evaluación de la innovación curricular			
Categoría	Código	Frecuencia de menciones	Nº de Entrevistados que la mencionan
Innovación realizada	ING	30	16 (9P / 7E)
Competencias docentes de los profesores	CDO	33	16 (9P / 7E)

P = profesores; E = estudiantes

Dimensión 2: Percepciones de profesores y estudiantes, acerca de las prácticas evaluativas utilizadas en la innovación curricular			
Categoría	Código	Frecuencia de menciones	Nº de Entrevistados que la mencionan
Evaluación de competencias	ECO	33	15 (8P / 7E)
Quiénes evalúan	QEV	21	11 (7P / 4E)
Finalidad de la evaluación	FEV	11	9 (6P / 3E)

P = profesores; E = estudiantes

Dimensión 3: Percepciones profesores y estudiantes acerca de las herramientas evaluativas más frecuentemente utilizadas en la innovación curricular

Categoría	Código	Frecuencia de menciones	Nº de Entrevistados que la mencionan
Pruebas de selección múltiple	PSM	45	16 (9P / 7E)
Prueba integrativa	PIN	28	13 (6P / 7E)
Seminarios	SEM	30	16 (9P / 7E)
Pruebas de desarrollo, quizz, pruebas orales	PDD	33	15 (8P / 7E)
Otras prácticas coherentes con la innovación	OPC	13	7 (5P / 2E)
Retroalimentación en la evaluación	RET	33	15 (8P / 7E)

P = profesores; E = estudiantes

Dimensión 4: Principales factores mencionados por profesores y estudiantes, que afectan el sistema de evaluación en la innovación curricular

Categoría	Código	Frecuencia de menciones	Nº de Entrevistados que la mencionan
Carga académica de estudiantes	CAE	24	11 (6P / 5E)
Carga académica de profesores	CAP	23	13 (8P / 5E)
Motivación de estudiantes	MES	22	9 (3P / 3E)
Motivación de profesores	MPR	37	12 (6P / 6E)
Número de estudiantes	NES	41	16 (9P / 7E)
Prerrequisitos	PRE	11	4 (4P / 0*E)

P = profesores; E = estudiantes; (*) no hubo menciones por parte de los estudiantes

Dimensión 5: Propuestas de profesores y estudiantes, para mejorar el sistema de evaluación aplicado en la innovación curricular			
Categoría	Código	Frecuencia de menciones	N° de Entrevistados que la mencionan
Habilitación docente para la innovación curricular	HDO	46	16 (9P / 7E)
Manejo de la carga académica	MCA	18	9 (3P / 6E)
Toma de responsabilidades	TOR	29	12 (5P / 7E)
Reposición de Prerrequisitos	RPR	9	7 (7P / 0*E)

P = profesores; E = estudiantes; (*) no hubo menciones por parte de los estudiantes

Dimensión 1

La Dimensión 1 estuvo compuesta por dos categorías emergentes:

- a) Innovación realizada (INR): Innovaciones en el sistema de evaluación de las asignaturas. Se incluyeron percepciones positivas y negativas, en relación a la existencia de innovación.

Todos los entrevistados tuvieron menciones para esta categoría y todos coincidieron en que no existen mayores diferencias entre las prácticas evaluativas aplicadas en el antiguo currículo y el nuevo currículo basado en competencias. El punto de comparación, para los académicos, fue el conocimiento que tenía de sus propios sistemas de evaluación, utilizados en el antiguo currículum *versus* lo que desarrollan actualmente en el nuevo currículum.

Todos los académicos entrevistados indicaron que estaban aplicando un sistema de evaluación semejante al del currículum antiguo; y sólo 5 de ellos indicaron que habían incorporado alguna nueva herramienta evaluativa.

En el caso de los estudiantes, el punto de comparación se centró en la información recibida por parte de los estudiantes de la malla antigua, quienes en algunos casos, compartieron actividades académicas con ellos. También estas

percepciones surgen de la constatación que algunas herramientas de evaluación son las mismas, ejemplo: en el servicio de fotocopias de la facultad se obtienen copias de pruebas antiguas, cuyas preguntas se repiten en algunos cursos año tras año, y que ellos reconocen utilizar.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *“Mi impresión es que el sistema de evaluación no ha cambiado substancialmente respecto de lo que era anteriormente” (P 9).*
- *“A ver..., de las evaluaciones yo creo que en el sistema se está aplicando es casi lo mismo, no ha cambiado mucho como para el nuevo sistema (P 8).*
- *“he pasado ramos de repente, sin ir a clases, y le insisto, sin ir a ninguna clase, leyéndome pruebas (antiguas, en la oficina de fotocopias) y aprobando con nota sobre 5. (E 2)*

b) Competencias Docentes (CDO): Percepciones positivas y negativas de las competencias docentes en evaluación, para el nuevo currículum basado en competencias.

La percepción general, tanto de estudiantes como de los profesores, fue que los profesores no tienen todas las competencias necesarias, especialmente en el área de evaluación, para el currículum basado en competencias que se lleva en la actualidad.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *Tengo la sensación de que hay muchas más herramientas que podríamos usar y no las usamos en el tema de la evaluación, porque no sabemos cómo (P 5).*
- *he visto que los profesores no están capacitados para esta malla, por lo menos nosotros vimos (como primera generación) que los profesores hacían lo mismo y no habían cambiado respecto a lo que pedía la malla nueva (E 1).*

Dimensión 2

La Dimensión 2 se refiere a las percepciones de las prácticas evaluativas utilizadas en la innovación curricular, dando cuenta de los objetivos 1 y 2 del presente estudio. Esta dimensión incluyó 3 categorías emergentes:

a) Evalúan competencias (ECO): Percepciones positivas y negativas, de los estudiantes y profesores, de las prácticas evaluativas implementadas para dar cuenta del logro de las competencias, declaradas en los programas o en el perfil de egreso de la carrera.

La mayoría de las percepciones de los profesores se orientaron a que no tenían seguridad de estar evaluando competencias, especialmente esta duda estaba relacionada con las competencias específicas declaradas en el perfil de egreso. La mayoría también coincidió en expresar que esto es muy difícil de realizar, a través de pruebas de selección múltiple, que fue la herramienta evaluativa más frecuentemente utilizada.

Los discursos de los estudiantes, fueron mucho más críticos de esta situación y declararon no percibir que se evalúen competencias a través de las pruebas de selección múltiple. En el caso de los seminarios, reconocen que se estarían evaluando algunas competencias transversales como el trabajo en equipo y la comunicación y expresión oral.

Se seleccionaron las siguientes menciones, a modo de ejemplificar esto:

- *...es curioso porque estamos en este sistema de competencias y las competencias al final el profesional las tiene o no las tiene y sin embargo nosotros seguimos evaluando con un sistema que es como gradual, del 1 al 7 (P9).*
- *Todos estábamos bien de acuerdo, que la mayoría de los profesores no evalúan las competencias del perfil, no apuntaban a eso (E6).*

b) Quien evalúa (QEV): Percepciones de quién o quienes realizan evaluación. Orientado a rescatar percepciones positivas o negativas acerca de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

El análisis de las entrevistas indicó que mayoritariamente se realiza heteroevaluación, es decir el profesor o profesores de una asignatura, fueron los encargados de realizar la evaluación, a través de las distintas herramientas seleccionadas. En algunas situaciones puntuales, se realizó coevaluación u autoevaluación; sin embargo tanto a nivel de los profesores como de los estudiantes, se evidenció falta de confianza en la efectividad o consistencia de estos tipos de evaluación.

Algunos ejemplos de estas menciones son:

- *.....en los seminarios que presentan los alumnos, evaluamos coparticipación de los alumnos dentro de ese seminario...pero nos hemos dado cuenta que es..., hay ahí una defensa de cuerpo digamos, en el sentido que todos se ponen la nota máxima (P 2).*
- *Yo creo que ayuda, pero es como un secreto a voces que saben que unos trabajan y otros no. Uno puede coevaluar mal pero ese porcentaje no es tan significativo (E1).*

c) Finalidad de la Evaluación (FEV): Percepciones positivas o negativas del propósito de la evaluación. En relación a si ésta es diagnóstica, formativa y/o sumativa.

El análisis de los discursos de las entrevistas de los profesores y estudiantes, evidenció que la evaluación realizada está orientada principalmente a una evaluación de carácter sumatorio. Sin embargo en dos ocasiones se mencionó que la evaluación fue de carácter formativo y continuo, producto de las acciones de retroalimentación que los profesores realizaron con los estudiantes.

Algunas menciones a destacar son:

- *...son varias instancias de evaluación distintas durante el semestre, por lo tanto los estudiantes tienen la opción de mejorar, en caso de que sus evaluaciones iniciales no funcionen (P3).*
- *....antes hacíamos las pruebas de alternativas y nada más... Ahora empezamos a hacer pruebas cortas, un poco para que el estudiante se mantenga estudiando (P 4).*

Dimensión 3

Percepciones de las herramientas evaluativas más frecuentemente utilizadas en el nuevo currículo basado en competencias. Esta dimensión incluyó 6 categorías emergentes.

En esta dimensión, tanto profesores como estudiantes coincidieron en declarar que las pruebas de selección múltiple y los seminarios, fueron las herramientas de evaluación más frecuentemente utilizadas en la mayoría de las asignaturas del currículo. Dentro de las explicaciones, para la utilización de estas herramientas estuvo el alto número de estudiantes, y por lo tanto la mayor dificultad y consumo de tiempo que implicaría utilizar otras metodologías evaluativas.

a) Prueba de Selección Múltiple (PSM): Percepciones positivas y negativas, en relación al empleo de las Pruebas de Selección Múltiple.

Dentro de las percepciones positivas estuvieron la facilidad de corrección de estas pruebas, considerando el alto número de estudiantes por curso, el tiempo límite (dos semanas) estipulado en el Reglamento de la Facultad para la entrega de los resultados, la objetividad de su corrección, la posibilidad de evaluar en una misma prueba mayor cantidad de contenidos (versus las prueba de desarrollo), y la existencia de preguntas y pruebas ya “probadas” en términos de la discriminación que las preguntas pueden hacer de estudiantes “buenos” y “malos”.

Dentro de las percepciones negativas se mencionaron: que sólo se preguntan contenidos puntuales, que evalúan memoria, que no dan cuenta de las reales capacidades de los estudiantes, que los profesores preguntan detalles apenas mencionados en clase, etc.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *se utiliza las pruebas de selección múltiple y eso lo encuentro que está dentro del contexto de la cantidad de alumnos que tenemos, o sea, tu comprenderás que estar revisando pruebas de desarrollo a 100 o más alumnos es un caos (P 1).*
- *las pruebas de selección múltiple al final siguen siendo estudiar, aprenderse la materia y de repente preguntaban cosas que digo pa' qué?como pa' pillarnos, eso no lo entiendo, si al final las preguntas deberían ser si entendimos lo que el profe nos quiere transmitir (E 4).*
- *con las pruebas de alternativas, no veo que sea un sistema real de evaluación (E7)*

b) Prueba integrativa (PIN): Percepciones positivas y negativas, en relación a las Pruebas Integrativas, que obligatoriamente se realizan en cada unidad del nuevo currículo.

La totalidad de los entrevistados mencionó que la Prueba Integrativa debe reestructurarse en la mayoría de las asignaturas, pues no cumple con el objetivo de integrar conocimientos, y se ha transformado en un examen más. Incluso algunos estudiantes indicaron que habitualmente se incluye en ellas, la evaluación de contenidos que no pudieron ser evaluados en las pruebas parciales.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *...la evaluación integrativa es sin lugar a duda importante, pero cuesta hacer una evaluación integrativa primero porque no tenemos experiencia, ya?. (P2)*
- *yo diría que las pruebas integrativas son el examen de primera oportunidad de antes (P9).*
- *...nuevamente en la prueba integrativa va a entrar la mitad de la materia que no se alcanzó a pasar ...uf! (E 4).*

c) Seminarios (SEM): Percepciones positivas y negativas, en relación a la utilización de Seminarios en las distintas unidades, como herramienta de evaluación.

En relación a los seminarios, la mayoría de los profesores entrevistados los incluyeron en sus prácticas evaluativas, otorgándoles un valor de innovación exagerado y muchas veces fueron utilizados como una herramienta para abordar materias que no abordaron en las clases magistrales. Sólo 4 profesores indicaron el uso incipiente de rúbricas para estos seminarios, con la finalidad de evaluar aspectos de la presentación oral y del informe escrito.

En el caso de los estudiantes, la mayoría visualizó los seminarios, como una práctica formativa ineficiente, debido a que no confiaban en las capacidades comunicacionales de sus compañeros (expositores) y por lo tanto se sentían inseguros de la calidad de los contenidos entregados por sus propios compañeros. Por otra parte, relevaron la excesiva cantidad de seminarios que tuvieron que preparar en un mismo semestre, lo que aumentaría la sobrecarga académica detectada.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *pienso que muchas veces pasar contenidos, como hacen algunos, a seminarios, es un error muy grande (P 7).*
- *Los seminarios encuentro que no tienen todo el sentido que deberían dar, porque al final los hacemos como por cumplir. Este semestre hemos tenido como 8 seminarios, ...mucho... todos los ramos seminarios! (E 3).*

d) Pruebas de desarrollo (PDD): Percepciones positivas y negativas, en relación a la utilización de pruebas de desarrollo y/o pruebas de desarrollo corto y/o quiz y/o pruebas prácticas, en la evaluación de las distintas asignaturas.

La mayor cantidad de menciones positivas, tanto de profesores como de estudiantes fue en relación a las prácticas evaluativas utilizadas, las reunieron

los *quiz* (o pruebas cortas), pues ellos obligarían a los estudiantes a estudiar clase a clase, generando mejores hábitos de estudio y rendimiento académico.

Las menciones negativas, fueron realizadas por los profesores y estuvieron relacionadas a la dificultad en realizar una corrección objetiva de ellos, especialmente cuando eran aplicadas a cursos numerosos.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *Tenemos cursos de 120 alumnos, hacer una pregunta de desarrollo, significa que tú tienes que contestar 240 o N preguntas. Yo soy partidario de las preguntas de redacción pero tenemos la imposibilidad física, material de poderlo realizar....(P 2).*
- *Yo creo que los controles o quiz son super necesarios, como cualquier cosa que te mantenga constantemente estudiando, (E 6).*
- *en algunos ramos encuentro que son buenas las evaluaciones, cuando son pruebas de desarrollo, cuando son casos clínicos (E 5).*

e) Otras prácticas coherentes con la innovación (OPC): Percepciones positivas y negativas, en relación a otras prácticas evaluativas Ej portafolio, aprendizaje basado en problemas, ECOE, etc.; reconocidas por evaluar competencias.

En el total de profesores entrevistados, sólo en un caso se observó el uso de portafolio, en un caso el aprendizaje basado en problemas como parte sustantiva de su práctica evaluativa y en 2 casos se mencionó el uso de tecnologías de la información (Wiki) como parte de sus prácticas evaluativas.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *..... empezamos a hacer la prueba de diagnóstico, hicimos los portafolios y las pruebas de desarrollo y la integrativa lo más integrativa posible, que también cuesta bastante....(P 8).*
- *Tenemos una pauta para la preparación del informe, y por lo tanto cuales son los contenidos esperados del informe con algunas normas con respecto a la presentación... y tenemos una pauta de evaluación que contiene las rúbricas para los diferentes elementos (P 5).*

f) Retroalimentación (RET): Percepciones positivas y negativas, en relación a la retroalimentación que se realiza con los estudiantes de los resultados de sus evaluaciones.

La mayoría de los profesores y estudiantes indicó que los procesos de retroalimentación se centraron en la revisión de los puntajes alcanzados en las distintas pruebas, sin la posibilidad de revisar las preguntas y aprender por lo tanto de este proceso. Las razones mencionadas para no realizar un proceso de retroalimentación más completo se centraron en el escaso tiempo disponible, por parte de los estudiantes y de ellos mismos. Adicionalmente, hubo algunas voces que preferían sólo mostrar las hojas de respuestas, como una forma de resguardar las preguntas y volver a usarlas en las próximas pruebas o generaciones.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *la retroalimentación es más escasa. Fundamentalmente está dada más por la entrega de la nota y poder revisar la prueba y la pauta (P 5)*
- *en muchos casos no vemos la pregunta y sólo vemos si está bien pasada la planilla del profe al computador (E 6).*

Dimensión 4

Percepciones sobre los principales factores que afectan al sistema de evaluación del nuevo currículo por competencias. En esta dimensión se incluyeron 6 categorías emergentes.

a) Carga académica estudiantes (CAE): Percepciones positivas y negativas, en relación a la carga académica y horaria de los estudiantes, en el nuevo currículo, y su efecto el actual sistema de evaluación.

Mayoritariamente, profesores y estudiantes indicaron la alta carga académica de los estudiantes, lo que se evidenciaría en que muchas de las

pruebas deben realizarse en horario de almuerzo, pues es el horario disponible para la mayoría de ellos. También se hace mención que es frecuente que los estudiantes se ausenten a clases de un curso (cuando tienen prueba en otro) como una forma de “ganar tiempo” para su estudio. Dentro de las causas más frecuentes que explicarían la alta carga académica de los estudiantes es la gran cantidad de seminarios que deben realizar en un mismo semestre, y que no existen tiempos protegidos para las prácticas formativas obligatorias o los electivos.

A modo de ejemplo, están las siguientes menciones:

- *Estudian en las horas de clases, dicen que si no, no alcanzan a estudiar, no tienen tiempo Es complicado, complicadísimo (P 6)*
- *nosotros a veces tenemos como el horario de colegio, desde la mañana hasta la tarde, uno llega a la casa y lo único que quiere es descansar y comer, pero hay que llegar a estudiar (E 5).*

b) Carga académica profesores (CAP): Percepciones positivas y negativas, en relación a la carga docente y horaria de los académicos, y su efecto en el actual sistema de evaluación.

Tanto profesores y estudiantes perciben que los profesores están sometidos a una alta carga académica, e incluso los estudiantes emiten frases comprensivas en torno a que no tienen toda la motivación necesaria para mejorar sus prácticas docentes, producto de esta alta carga de trabajo.

En las entrevistas de los profesores, también se releva la mayor cantidad de tiempo que significa preparar nuevas herramientas evaluativas y el tiempo que involucra su corrección y seguimiento. Uno de los ejemplos es el uso de portafolios, que para realizar los procesos de retroalimentación con los estudiantes, demanda mucho tiempo. Este factor también se vislumbra como un elemento poco motivador para los profesores, pues no es considerado por las

autoridades e instancias institucionales al momento de realizarse los procesos de calificación y evaluación académicas.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *con las actividades prácticas, tenemos que depender mucho de alumnos ayudantes....(P1)*
- *...yo pienso que si lo único que hiciera fuera pregrado, a lo mejor mi programa sería mejor. (P 6)*
- *es poco personal para tantos alumnos. Si son 100 alumnos, en los portafolios uno tendría que irlos guiando, en su autoaprendizaje, que después ellos vengan y uno hablar sobre la prueba, yo creo que todo eso demando mucho tiempo y yo creo que no hay tanto tiempo (P 8).*
- *Quizás el ser menos estudiantes yo creo que es vital. Yo creo que hay que tomar en cuenta que somos muchos y que los profesores no dan abasto... (E 5)*

c) Motivación estudiantes (MES): Percepciones positivas y negativas, en relación a las motivaciones de los estudiantes, enfrentados al sistema de evaluación del nuevo currículo.

En relación a la motivación de los estudiantes, la percepción de los profesores fue que las actuales generaciones de estudiantes tienen un aprendizaje más estratégico. Es decir, estudian o realizan los trabajos asignados que tienen un mayor porcentaje de la nota final del curso, y el resto de las actividades no las cumplen o sólo parcialmente.

Los estudiantes, reconocieron como un factor importante de su motivación, es que el profesor esté a su vez motivado y enseñe contenidos, que realmente les servirán en su posterior vida profesional. Esto último, frecuentemente relacionado a si el curso consideraba actividades prácticas.

También se hizo mención a que deben cursar obligatoriamente algunos cursos, que podrían tener un carácter optativo, y se menciona la creación de especialidades dentro de la carrera, para no tener que cursar asignaturas del área

de Producción animal, cuando el interés del estudiante es la Medicina o vice-versa.

- *hay ramos que son poco llamativos y dependiendo del caso uno estudia para la prueba a veces para pasar el ramo y otras para aprender (E 5).*
- *Yo pienso que a los estudiantes actuales les interesa que les enseñes estrictamente lo necesario, lo que van a ocupar, lo demás como que no sirve... (P3).*

d) Motivación Profesores (MPR): Percepciones positivas y negativas, en relación a las motivaciones de los profesores, enfrentados al sistema de evaluación del nuevo currículo.

En relación a la motivación de los profesores, en sus propios discursos ellos indican que desean aprender otras prácticas evaluativas, para incorporarlas a su quehacer docente; pero muchas veces se ven superados por la cantidad de trabajo relacionado con actividades administrativas, de investigación o docentes que les son asignadas, y que deben cumplir para dar cuenta adecuadamente de los procesos de evaluación y calificación académica.

Los estudiantes, visualizan en general, una escasa motivación de los profesores por mejorar su docencia, y reconocen para ello una serie de factores que juegan en contra de esta motivación: bajas remuneraciones, alta carga de trabajo administrativo y mayor valor asignado a la investigación, entre otras.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *Yo creo que el grueso (de las evaluaciones) son pruebas de selección múltiple, por las limitaciones que tenemos y también hay que decirlo, nos resulta cómodo seguir utilizando el mismo método (P 2).*
- *uno termina comprendiendo porque ejecutan sus labores de esta manera porque tienen poco tiempo, no les pagan mucho, o sea, que tantas ganas van a tener de enseñar (E 3).*

e) Número de estudiantes (NES): Percepciones positivas y negativas, en relación al número de estudiantes que toman los distintos cursos, asignaturas o módulos, y su efecto en las prácticas de evaluación desarrolladas.

Un factor que atendería a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje y que influenciaría enormemente las prácticas evaluativas realizadas, es el alto número de estudiantes en cada curso de la carrera. En base a este factor se escogió mayoritariamente a la prueba de selección múltiple como la herramienta más indicada a utilizar, y que daría respuesta a los tiempos máximos de entrega de notas, después de una evaluación. Adicionalmente, se visualizó por parte importante de los profesores, que las clases expositivas serían la herramienta más eficaz para el traspaso de conocimientos a estos cursos numerosos.

- *Con 160 estudiantes lo única posibilidad que nos queda es hacer pruebas de selección múltiple, que sé que no son las mejores quizás, pero no hay otra opción.... (P 6)*
- *el problema es la cantidad de alumnos, como hacemos para que nosotros tengamos el tiempo suficiente de hacer una evaluación que sea más representativa, (P 3).*

f) Cursos o módulos Prerrequisitos (PRE): Percepciones positivas y negativas, en relación a la ausencia de prerrequisitos en el actual currículo basado en competencias y su impacto en la evaluación de los estudiantes.

La mención de la necesidad de incluir en el nuevo currículo el concepto de prerrequisito o requisito, fue mencionado como una necesidad urgente exclusivamente por los profesores. Ellos señalaron que es evidente que los estudiantes que no han cursado o que han reprobado asignaturas previas (en el mismo eje de conocimientos), tendrán un desempeño académico deficiente. Esto por un lado desmotivaría a los estudiantes y por otro lado engrosaría las listas de estudiantes de un curso, lo que afectaría el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el grupo curso.

En el caso de los estudiantes, ninguno mencionó a los requisitos como un factor a considerar, posiblemente porque para ellos podría ser una ventaja (con respecto al currículo antiguo) esta libertad de tomar cursos sin haber aprobado las materias previas, lo que les permitiría “avanzar” en la carrera más rápidamente, lo cual tiene implicancias económicas, familiares y aspiracionales importantes.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

- *pasa que los chiquillos no conocen ciertas cosas, entonces quedan más atrasados y les va más mal. Y uno, los tiene que evaluar mal porque no tienen el concepto (P1).*
- *Planteé como un error terrible el hecho de que en este caso las unidades no tuviera requisitos... (P 7).*

Dimensión 5

Propuestas para mejorar el actual proceso de evaluación aplicado en el nuevo currículo basado en competencias. Esta dimensión estuvo conformada por 4 categorías emergentes.

Dentro de las propuestas mencionadas por los profesores y estudiantes entrevistados, se agrupó en cuatro categorías sus percepciones.

a) Habilitación docente (HDO): Propuestas para mejorar las competencias docentes y las estrategias de evaluación, para el nuevo currículo basado en competencias.

Hubo consenso absoluto entre profesores y estudiantes, que la habilitación docente puede dar un giro importante al actual sistema de evaluación, haciéndolo más coherente con un currículo basado en competencias.

Menciones que ejemplifican lo anterior son:

Yo creo que nos hace falta aprender mucho en la cosa de evaluación..... (P4)

Ojalá todos hicieran algún curso que pudieran tener información porque hay profes muy capaces pero que no saben enseñar y se frustran y uno los ve transpirando ahí... (E 3)

yo les diría que se capaciten, que tengan un espacio, de que necesitan capacitarse para ser profesores (E 4).

b) Manejo de la carga académicas (MCA): Propuestas para mejorar la evaluación de las competencias de los estudiantes, a partir del manejo de la carga académica de estudiantes y profesores.

Dentro de las percepciones de los profesores, se señaló que este nuevo currículo perseguía, entre otras cosas, disminuir la carga horaria de los estudiantes. Sin embargo, no se había conseguido este objetivo, pues si bien habían disminuido levemente las horas presenciales, la carga de trabajo de los estudiantes era aún superior, al incorporarse una gran cantidad de trabajos no presenciales (seminarios, ABP, prácticas formativas obligatorias, etc).

Adicionalmente existiría una práctica generalizada en los profesores de realizar las evaluaciones fuera del tiempo asignado a la asignatura, lo que aumentaría las horas de cada unidad.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

El esquema de evaluación que tenemos hoy día lo encuentro terrible. Ese sistema de que a partir de la tercera semana de clases hay evaluaciones todas las semanas es una cosa que atenta contra el aprendizaje integral de los chiquillos (P 5).

- *este semestre me ha tocado todas las pruebas a la hora de almuerzo, hay días que uno empieza a las 9 y termina a las 6 con el práctico aburrido y es tremendo (E 3).*

c) Toma de responsabilidades (TOR): Propuestas para la toma de responsabilidades de los distintos actores (autoridades, académicos, estudiantes) involucrados en mejorar la evaluación de las competencias de los estudiantes.

Dentro del proyecto inicial para la puesta en marcha del nuevo currículo se consideraba la existencia de coordinadores de espacios y las instancias para la coordinación entre distintas asignaturas, espacios y ciclos (DNPEMV, 2005).

Lamentablemente, de acuerdo a lo relatado por los profesores, esto no se ha producido en la mayoría de los casos, y por lo tanto no existe una coordinación integral del currículo que impida la repetición de contenidos y la sobrecarga de trabajos y evaluaciones (por ejemplo la presentación final de todos los seminarios del semestre) durante las mismas semanas. La mayoría de los entrevistados apuntó a la necesidad de materializar prontamente la evaluación del nuevo currículo, cifrando en este proceso grandes expectativas y esperanzas de mejoras.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

Nosotros no sabemos quién es nuestro coordinador de área y nunca hemos tenido contacto con el coordinador de área, y claramente se necesita esa coordinación (P 3).

Yo les digo a los estudiantes: no están en el colegio, recuerden que no están en el colegio. (P 6).

No sé si hay temor, no sé si hay ignorancia, no sé qué pasa. Pero la tendencia es a mantener lo mismo de siempre maquillándolo, hay miedo al cambio profundo (E 4).

d) Reposición de Prerequisitos (RPR): Propuestas en torno a reponer prerequisites o cursos o materias previas aprobadas, para optar a cursos más avanzados dentro del nuevo currículo.

Sólo el estamento de los profesores propuso la reposición de los prerequisites como una forma de asegurar que los estudiantes tuvieran los conocimientos previos necesarios, para aprovechar y aprender las materias consideradas en los cursos superiores.

A modo de ejemplo se seleccionaron algunas frases.

yo creo que eso es una gran debilidad de la malla en general el que no tenga prerrequisitos (P1).

Es ridículo que no haya prerrequisitos en las asignaturas, si en muchos casos, tu necesitas que ellos (los estudiantes) sepan las materias previas, para que entiendan y aprendan lo que tu les vas a enseñar en tu asignatura....(P2).

Discusión

De la implementación de la innovación curricular y de la habilitación docente realizada

En el contexto de los cambios educativos a nivel mundial, la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias de la Universidad de Chile (FAVET), inició un proceso de innovación curricular por competencias, el cual se implementó desde el año 2006. El nuevo currículo y su declaración de perfil de egreso, fue diseñado por una comisión conformada por siete académicos representantes de los diferentes Departamentos. Este diseño curricular tardó casi 9 años en su estudio y revisión (DNPEMV, 2005).

El documento oficial emanado por la Comisión Curricular (DNPEMV, 2005), declara lo siguiente: “Las características de la formación y desempeño profesional de un Médico Veterinario, llevaron a optar por un currículum de formación profesional socio cognitivo expresado en competencias y procesos de aprendizaje”. Se describe que el currículo antiguo necesitaba cambios importantes debido a la necesidad de superar los modelos formativos que insisten en fortalecer el conocimiento fragmentado y rígido, sin asegurar una formación holística en el marco de una permanente reflexión que permita fundamentar la actividad profesional de los estudiantes (Anticevic, 2012).

La instalación del nuevo currículo se realizó a través de talleres de socialización a los cuales acudieron un bajo porcentaje de académicos. Se detectó que la resistencia al cambio, la confusión en el entendimiento del concepto de competencia, las pugnas de los grupos de poder y el clima organizacional de la época impidieron dar una real dimensión a esta fase (Anticevic, 2012).

Al indagar la problemática en general de esta fase, una debilidad encontrada fue “la nula habilitación en docencia por parte de los académicos, sólo algunos profesores se perfeccionaron en el ámbito pedagógico. Es aquí entonces, donde surge una tensión implícita, entre lo disciplinar y lo pedagógico. Los académicos de la vieja escuela suponen que lo han estado haciendo bien, y que sus materias entregan la información atingente a la profesión y no necesitan de herramientas extras para la formación del estudiante” (Anticevic, 2012).

Al respecto Zabalza 2004, afirma que es posible encontrarse con profesores que son muy renuentes al cambio. Sobre todo cuando no ven claro que lo nuevo que se propone vaya a mejorar lo que ya había o cuando entienden que la mejora previsible resulta muy descompensada con respecto al esfuerzo suplementario que requiere la nueva iniciativa. Suelen preferir seguir haciendo cosas como las que ya venían haciendo, en lugar de incorporar cambios.

La falta de habilitación docente en currículo por competencias fue un comentario señalado en forma recurrente por los académicos y los estudiantes en el presente estudio. Se evidenció que las innovaciones en las metodologías didácticas utilizadas en el proceso de formación fueron aisladas, pues en la mayoría de los casos se utilizaron las clases expositivas y seminarios. Lo anterior, develó la cultura evaluadora existente en la comunidad académica de FAVET, en que mayoritariamente se confunde calificación y evaluación; siendo entonces el proceso de evaluación una mera cuantificación o medición del rendimiento de los estudiantes de acuerdo a determinados parámetros.

En el análisis documental de los programas de asignaturas se evidenció falta de coherencia en el desarrollo de los programas por competencias en cada unidad. Se observaron fallas en la definición de los resultados de aprendizaje en los discursos de la mayoría de los programas estudiados, pues en la mayoría de ellos simplemente no se mencionaban. Esta desconexión con los logros de aprendizaje, explicaría que al momento de preparar las evaluaciones (pruebas),

los académicos entrevistados no tomaban en cuenta las competencias que declararon en los programas de sus respectivos cursos; enfocándose sólo en los temas o contenidos tratados en las clases.

Producto de la inadecuada habilitación docente en currículos basados en competencias, se evidenció una fuerte desconexión de la evaluación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje; siendo un ejemplo de esto la ausencia de la evaluación del escalamiento progresivo de las competencias en las distintas unidades o asignaturas, ya sea dentro de un mismo espacio curricular o entre espacios curriculares de la carrera. También es evidencia de esto, la casi ausencia de evaluación de competencias actitudinales, durante toda la carrera.

De cómo perciben el actual sistema de evaluación, académicos y estudiantes, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Evaluación diagnóstica

En un currículo basado en competencias, se entiende la evaluación como un elemento netamente integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje y no sólo como la medición de la cantidad de conocimiento académico acumulado o memorizado por los estudiantes (López Ruiz, 2011). En este marco, la evaluación ya no puede ser estática, de análisis de resultados, sino que se convierte en un proceso, siendo su primera fase la evaluación inicial (Romero y Orozco, 2005). Este tipo de evaluación tiene una función diagnóstica o exploratoria y sirve justamente para evaluar las características que los estudiantes traen al proceso de enseñanza, es decir, sus conocimientos previos, los cuales se relacionan directamente con el aprendizaje, habilidades y competencias, intereses, motivaciones y disposición para el estudio de los contenidos en cuestión (ARG, 2009a).

La mayor parte de los autores referentes de este trabajo investigativo valoran la evaluación diagnóstica (Rodríguez Dieguez, 1980; Stufflebeam *et al.*, 1983; Santos Guerra, 1996; Perrenoud, 2004). Sin embargo, y a pesar que la generalidad de los académicos entrevistados reconoció sus beneficios y la catalogaron como una práctica altamente recomendable, no apareció como una práctica habitual ni regular en la carrera de Medicina Veterinaria.

De las razones mencionadas por los profesores entrevistados, que impiden una mayor frecuencia de realización de esta evaluación diagnóstica, están: la excesiva carga docente de los profesores encargados que impediría su inclusión en sus prácticas evaluativas habituales; el consumo de tiempo extra que se requiere para realizar la prueba y corregirla; y que no se contaría con el tiempo necesario para reajustar la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada curso en particular.

En el presente estudio, sólo en una de las nueve entrevistas realizadas a los profesores coordinadores y sólo en uno de los programas de curso analizados, se mencionó la realización de pruebas diagnósticas, como una práctica habitual. Sin embargo, el enfoque de esta prueba diagnóstica estaba dirigido más a un proceso de autoevaluación de los estudiantes, que a un proceso de readecuación del programa o de las estrategias didácticas, en respuesta a los resultados de esta evaluación inicial. El profesor responsable de esta unidad mencionó que realizaba esta prueba diagnóstica, para que los estudiantes pudieran evaluar que conocimientos previos requerían para cursar dicha asignatura, dado que no tenía requisitos de entrada.

Debido a que no hay un estudiante igual a otro, ni un curso igual al otro, las pruebas diagnósticas pueden ser utilizadas como una forma de conocer a ambos y adicionalmente utilizar esta información en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje (Struyven *et al.*, 2005).

La evaluación diagnóstica debe utilizar instrumentos que reflejen lo más fielmente posible la situación inicial de los estudiantes, y su función es orientar y adaptar el desarrollo de una asignatura a las reales necesidades de los estudiantes. Se debería poner especial cuidado en conocer el nivel de aprendizaje que ya poseen, en relación con los núcleos problemáticos que se van a trabajar (ARG, 2006).

Evaluación formativa

Para una evaluación formativa, es crucial que los docentes realicen un seguimiento sistemático y continuo de su progreso académico, tanto de los resultados de los estudiantes como de los propios (Cano, 2008; Rhind *et al.*, 2008). De acuerdo a las percepciones de profesores y estudiantes recopiladas en el presente estudio, las prácticas evaluativas que se realizan responden más a una evaluación de tipo sumativa que a una formativa. Esto puede llevar a reducir la evaluación como un proceso orientado sólo a tomar decisiones de certificación, promoción o acreditación del estudiante; que lo desconecta del proceso de enseñanza aprendizaje (Trotter, 2006).

Es importante advertir que la implementación de estrategias de evaluación continua y formativa debe ser prudente y contextual a la realidad de cada institución. Con frecuencia y con los mejores propósitos de muchos profesores, se promueven prácticas inviables o desubicadas a la situación particular de cada institución (ARG, 2009 b). En el caso particular de FAVET, en que los académicos y estudiantes perciben una excesiva carga académica para ambos grupos, este tipo de evaluación debe integrarse de manera razonable en las propias actividades de enseñanza y aprendizaje, para que así no requiera tiempos ni esfuerzos extraordinarios. Una propuesta que puede ser interesante para esta unidad académica, es realizar protocolos de evaluación que sean autoadministrables o que permitan la evaluación por pares.

Dentro de las razones mencionadas, en las entrevistas realizadas a los académicos, para no realizar una evaluación formativa o continua están: la alta carga académica de los profesores y estudiantes, la desmotivación de académicos en mejorar sus prácticas docentes y evaluativas, la desmotivación de los estudiantes por responsabilizarse activamente de su propio aprendizaje; y a juicio de la investigadora, una razón importante sería el desconocimiento de los profesores del real valor de la retroalimentación, tanto para el aprendizaje de los estudiantes, como para el mejoramiento de sus propios procesos de enseñanza.

En el presente estudio, tanto profesores como estudiantes, percibieron el proceso de retroalimentación, como una mera revisión de los puntajes alcanzados en las distintas evaluaciones. Este proceso de “retroalimentación” tiene un objetivo mayormente centrado en transparentar el proceso de evaluación que sigue cada unidad y así validar sus actuales prácticas evaluativas como instrumentos objetivos de calificación y discriminación de los aprendizajes de los estudiantes.

En la actualidad y, a la luz del análisis documental y de los contenidos de las entrevistas realizadas en el presente estudio, la evaluación sumativa sería el principal foco de las prácticas evaluativas que se desarrollan en la innovación curricular, pues sólo certifican que se alcanzaron ciertos niveles de aprendizaje en las distintas asignaturas; y por lo tanto los estudiantes estarían en condiciones de seguir avanzando en la carrera.

En relación a prácticas evaluativas orientadas a la «autoevaluación» y la «coevaluación», las entrevistas realizadas en el presente estudio dieron cuenta que ambas herramientas están casi ausentes del actual sistema de evaluación, producto del desconocimiento de su adecuada realización y de la significación del aprendizaje que de ellas puedan realizar estudiantes y profesores.

Con las actuales prácticas evaluativas, no se estaría propiciando que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje, sobre cómo han ido asimilando los conocimientos, perfeccionando las destrezas y asumiendo las actitudes y los valores propios de un egresado de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile.

En la evaluación tradicional, el profesor detenta en exclusiva la función evaluadora, pues es él quien define los procedimientos y contenidos de la evaluación, así como la emisión de juicios de valor sobre el desempeño de los estudiantes en los exámenes (Ahumada, 2005). En el análisis del proceso de evaluación que sigue la carrera de Medicina Veterinaria, se percibe que este tipo de evaluación tradicional es el que prevalece, pues a través de las entrevistas incluso aparecen discursos de desconfianza a si los estudiantes podrían enfrentar en forma serie prácticas de autoevaluación y coevaluación.

La autoevaluación y la evaluación por pares cobran importancia bajo este nuevo enfoque, pues se consigue con ello un papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje. También con ello se logra la auto motivación, autorregulación y que auto orienten su aprendizaje (Ibarra, 2007). En este sentido, tanto en los programas de cursos analizados, como en las entrevistas realizadas, se devela que existiría una suerte de autocomplacencia por parte de los estudiantes cuando se utilizan herramientas de autoevaluación, y una cultura de privilegiar la “amistad” entre compañeros, cuando se realizan actividades de evaluación por pares. Ocasionalmente, algunos estudiantes mencionaron que ellos sí se atrevían a evaluar mal a algunos de sus compañeros cuando su desempeño era deficiente, pues afectaba directamente su propio aprendizaje, especialmente cuando se trataba de seminarios, en los cuales posteriormente los contenidos expuestos serían evaluados en pruebas teóricas.

Dado lo anterior, es importante propiciar en los académicos de FAVET que utilicen más y mejor las capacidades y habilidades de los estudiantes para

evaluarse a sí mismos. A largo plazo, esto será más importante que el aprendizaje de cualquier materia en particular. Los estudiantes deben egresar de su periodo de formación profesional, preparados para autoevaluarse a lo largo de sus vidas profesionales. Ellos necesitan ser capaces de hacer juicios confiables acerca de lo que saben y lo que no, y de lo que pueden y no pueden hacer, para buscar herramientas de mejora.

Parte de la habilitación docente requerida en FAVET debiera incluir que los académicos conozcan y puedan utilizar diversas estrategias para reforzar en los estudiantes la práctica de autoevaluación y coevaluación.

De las prácticas evaluativas que actualmente se están desarrollando en la carrera de Medicina Veterinaria

A la luz del análisis de las entrevistas realizadas y de los documentos recopilados, se observó que la evaluación de los aprendizajes en la carrera de Medicina Veterinaria, compromete casi solo acciones docentes relacionadas con los procedimientos de recogida de información, en relación al estado de avance de estos aprendizajes.

En el presente estudio, todos los informantes entrevistados coincidieron en reconocer a la prueba de selección múltiple como una de las principales herramientas evaluativas utilizadas, tanto en el currículum antiguo como en la actual innovación curricular. Las principales razones emitidas para preferir las pruebas de selección múltiple fueron: fácil aplicación y corrección, especialmente en cursos numerosos; mayor capacidad de abarcar amplios dominios de aprendizajes; puntuación de la prueba poco afectada por factores externos al proceso de corrección; posibilidad de analizar estadísticamente los resultados obtenidos; capacidad de favorecer el análisis de la información acerca de

estudiantes concretos; y posibilidad de identificar y cuantificar el nivel de logro de los objetivos propuestos.

De acuerdo a lo mencionado por los académicos, el utilizar sistemáticamente pruebas de selección múltiple, les ha permitido elaborar un banco de preguntas en cada una de sus asignaturas. En relación a esto, algunos profesores se sienten orgullosos de haber generado bancos de preguntas, las que han ido “probando y perfeccionando” en el tiempo como preguntas “discriminadoras de aprendizajes”; es decir preguntas que logran diferenciar entre estudiantes “buenos” y “malos”. Adicionalmente, se recabó información acerca de profesores que no realizan modificaciones a sus preguntas, lo que ha sido aprovechado por los estudiantes para generar una especie de “legado de preguntas históricas”, que se traspasa de generación en generación y que de acuerdo a lo mencionado por algunos estudiantes, incluso permitiría la aprobación de asignaturas, sin necesidad de asistir a clases.

También se pudo constatar en las entrevistas que los estudiantes están conscientes que estas pruebas de selección múltiple propician un estudio memorístico, más que de aprendizajes significativos. En esta situación algunos se declaran conscientes de usar las preguntas antiguas como una forma de asegurar su avance en la carrera e incluso indican sentir que no han aprendido lo suficiente de esas materias por esta misma razón. Por otra parte, la constatación por parte de los estudiantes de la escasa modificación de las preguntas año tras año, les da argumentos para sostener que existe una pobre habilitación docente en evaluación por competencias en sus profesores.

Otros recursos didácticos y de evaluación, que fueron utilizados frecuentemente en los distintos cursos y que aparecieron mencionados recurrentemente en las entrevistas de estudiantes y profesores, fueron los Seminarios. En relación a ellos, profesores y estudiantes los perciben como una herramienta de evaluación más innovadora y coherente con un currículo basado

en competencias. Sin embargo, tanto estudiantes como profesores, reconocen en los seminarios una herramienta que permitiría traspasarles contenidos que en el currículo antiguo se desarrollaban en clases magistrales.

Los estudiantes mencionaron en repetidas oportunidades en el transcurso de las entrevistas, la utilización “excesiva” de esta herramienta de evaluación, que les significaba una alta carga académica por el gran número de horas indirectas dedicadas a su desarrollo, especialmente cuando todos o la mayoría de los cursos de un mismo semestre, incluía seminarios como parte de sus prácticas evaluativas. En este sentido es ilustrativo un fragmento del Informe del taller de Autoevaluación de Docentes realizado en Julio de 2010:

“Asimismo, hay que considerar la sobrecarga horaria que significa que en un mismo ciclo o en un mismo semestre, las distintas unidades estén utilizando la misma metodología docente para evaluar. Por ejemplo, en el 2º semestre todos piden seminario bibliográfico con exposición posterior: esto produce una sobrecarga de trabajo a los estudiantes. La solución es que entre los docentes de las diferentes unidades simultáneamente haya un acuerdo para utilizar diferentes estrategias (seminario, poster, taller)”.

Otro punto interesante de destacar, en relación al uso de seminarios como práctica evaluativa de un curso, es la casi total ausencia de rúbricas de desempeño, que permitan a los estudiantes conocer en forma previa y transparente la forma en que serán evaluados sus informes escritos, posters o sus presentaciones orales finales. En el discurso de 2 entrevistas se observó, en forma incipiente, la incorporación de rúbricas para algunos de los dispositivos de evaluación. Sin embargo, esta incorporación obedeció a inquietudes personales de los académicos más que a una política institucional de FAVET.

Otras prácticas evaluativas mencionadas frecuentemente por estudiantes y académicos correspondieron a: pruebas de desarrollo (realizadas

mayoritariamente en cursos pequeños), seminarios grupales, quiz, interrogaciones orales e informes de práctica.

Algunos docentes declararon haber innovado en sus sistemas de evaluación, llevando a la práctica procedimientos como el ECOE (examen clínico objetivo estructurado), tutoriales multimedia, portafolios, elaboración de posters, generación de videos y resolución de casos clínicos o prediales.

En el análisis documental realizado de los informes de Autoevaluación Arcu-Sur y CNA, Taller de Autoevaluación de Docentes y Taller de Autoevaluación de Estudiantes, existe consenso en todos los estamentos que se requiere capacitación docente en evaluación de competencias. También es importante destacar que los académicos hacen el autodiagnóstico que las metodologías de enseñanza y evaluación que utilizan son antiguas; y que existe un gran desconocimiento de dispositivos y técnicas requeridas para evaluar apropiadamente las competencias, especialmente en cursos numerosos, como lo son la mayoría de los cursos de la carrera.

Las nuevas tendencias en educación, señalan que además de reformular los objetivos y contenidos de los programas, la puesta en marcha de un enfoque basado en competencias requiere una profunda renovación y reflexión de las metodologías habitualmente usadas por los profesores universitarios (Pérez-Sánchez, 2004). Esta instancia de reflexión es la que no ha ocurrido ni se ha propiciado, al menos en términos institucionales, al interior de la comunidad académica de FAVET desde el año 2006, año de la puesta en marcha de la innovación curricular. El resultado de esto es que muchos profesores ven al nuevo currículo como algo ajeno, difícil de entender, que les exige mucho tiempo y esfuerzos y que además no ha probado ser mejor que el antiguo currículo.

López Ruiz, 2011, propone cambiar de un profesor transmisor de conocimientos a un profesor tutor que guíe, facilite y supervise la adquisición de

competencias por parte del alumnado. Adicionalmente, propone que los estudiantes modifiquen su tradicional papel pasivo y receptivo por un rol más activo e indagativo. A juicio de la investigadora, siendo los planteamientos de López Ruiz absolutamente pertinentes a la realidad de FAVET, para que estos cambios se produzcan se requiere de tiempo y esfuerzos permanentes y coordinados de profesionales especialistas en innovación curricular, que acompañen este proceso. Por otra parte es vital que exista un soporte e impulso institucional que resguarde tiempos para llevar a cabo este proceso y que estimule el trabajo de los académicos, especialmente llegado el momento de los procesos de evaluación y calificación docentes.

De los problemas o factores que impactan negativamente en el actual sistema de evaluación en la carrera de Medicina Veterinaria.

Ausencia de requisitos para cursar asignaturas

En la Dimensión 4, relacionada con los factores que afectaban el actual sistema de evaluación de la carrera de Medicina Veterinaria, varios profesores mencionaron la ausencia de requisitos para cursar algunas asignaturas o unidades, como un factor que atentaría en el proceso de aprendizaje significativo de los estudiantes.

Es interesante destacar que en la Dimensión 5, relacionada a las propuestas de mejora del actual sistema de evaluación en la innovación curricular, nuevamente sólo algunos profesores mencionaron la reposición de requisitos para la toma de asignaturas o unidades. También llama la atención de la investigadora que los estudiantes no mencionaron ni como un problema ni como una propuesta de mejora, la reposición de requisitos para la toma de las distintas asignaturas.

Esto podría explicarse por el deseo consciente o inconsciente de los estudiantes de no sumar barreras adicionales a su avance en la carrera.

Fallas en comunicación y coordinación entre espacios curriculares y/o asignaturas

Otro aspecto que merece especial atención es el referido a la necesidad de mejorar la comunicación entre espacios curriculares e incluso entre unidades de un mismo espacio curricular. Lo anterior, a la luz de que las competencias de carácter general no son atributo exclusivo de una sola área del conocimiento, sino que por el contrario cada una de ellas contribuye en mayor o menor grado a la formación de competencias (Durante, 2006).

En este contexto es importante resaltar que tanto los profesores como los estudiantes entrevistados, detectaron fallas comunicacionales entre espacios curriculares o entre asignaturas de un mismo espacio, que llevan a repetición de contenidos y/o vacíos temáticos. Esto que podría parecer sin importancia, puede afectar seriamente el escalamiento de las competencias del perfil de egreso e impedir el logro de las competencias declaradas en el perfil de egreso.

Debido a que las competencias no se desarrollan de un momento a otro y deben ser cuidadosamente planificadas a lo largo de todos los años o niveles de una carrera; aparece como un punto vital evaluar además de su adquisición gradual a través de los distintos ciclos de la carrera, la coherencia y pertinencia del actual perfil de egreso.

Número de estudiantes por asignatura

Otro factor que atenta contra el actual sistema de evaluación, y específicamente a las prácticas evaluativas que están implementadas, es el gran

número de estudiantes por curso. El problema del número de estudiantes es una temática que abordan tanto los docentes como los estudiantes, con preocupación y en forma mayoritaria. El incremento progresivo del número de estudiantes a la carrera en los últimos años, ha modificado el escenario de las prácticas docentes, y en el caso de profesores y estudiantes la principal preocupación es el aseguramiento de la calidad de la formación que se está entregando.

Teniendo en consideración este alto número de estudiantes por curso, y el uso masivo de Pruebas de selección múltiple, se podría explicar porqué la evaluación de los estudiantes se concentraría sobre aquellas materias más fáciles de evaluar, lo que conduce a un énfasis en la memorización y en la obtención de habilidades de nivel más bajo, de acuerdo a la pirámide de Bloom (Kennedy, 2007).

Por otra parte, el tipo de evaluación que se realiza actualmente en FAVET, estimula a los estudiantes a focalizar sus esfuerzos de aprendizaje sobre aquellos tópicos que son evaluados, a expensas de los que no lo son. Es así como en las entrevistas, los estudiantes señalan otorgar mayor tiempo a las tareas o pruebas con mayor valor porcentual dentro de la nota final de una asignatura. Es decir, abordan en forma estratégica sus aprendizajes, invirtiendo mayor tiempo en las actividades con mayor porcentaje de la nota final de aprobación de un curso y descuidando *a priori* otros aprendizajes.

Como resultado de todo esto se podría concluir que los métodos de evaluación existentes pueden tener efectos completamente opuestos a aquellos que inicialmente se propusieron los profesores. Afortunadamente, en el proceso de evaluación del nuevo currículo que se ha iniciado y en relación a la Unidad de Desarrollo Docente (UNIDDO), que recientemente se creó en FAVET, se están dirigiendo esfuerzos para que las evaluaciones tengan el propósito de medir la competencia, y tener un efecto beneficioso sobre el proceso de aprendizaje.

Lo anterior es un buen ejemplo que el mecanismo de evaluación es el estímulo más significativo para el aprendizaje: todo acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que ellos deben aprender y cómo deben hacerlo. A menudo, el mensaje no es explícito o no es fácilmente comprendido, recibiendo lecturas distintas por parte de formadores y alumnos (Ahumada, 2005).

La buena evaluación no supone solo encontrar un método “apropiado” y usarlo adecuadamente en relación con la materia que se trabaja. En la evaluación siempre hay consecuencias no buscadas y en algunas circunstancias (como este ejemplo), los estudiantes aprenderán a adoptar métodos “superficiales” o “mecánicos” para estudiar (tales como aquellos basados en la memorización) y, en otras, adoptarán métodos más “profundos” o “significativos” (esforzándose por dar sentido a lo que aprenden). Al hacerlo, ellos estarán parcialmente influidos por las formas y la naturaleza de las tareas de evaluación (Ahumada, 2005; Lizzio y Wilson, 2008).

Es importante también considerar que los estudiantes también experimentan los efectos de la interacción de una forma de evaluación sobre otra. En un mes ellos pueden tener que completar diez tareas de evaluación; en otro, solamente una. Las maneras en que ellos resuelven cada una de ellas van a estar influidas por el modo en que resuelven las otras. Una tarea que es intrínsecamente interesante, y que puede ser resuelta de manera significativa en cualquier otro momento, puede recibir poca atención si forma parte de un conjunto muy amplio de evaluaciones que se deben enfrentar de modo simultáneo (Porto, 2006). En este sentido, en las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, aparecieron discursos orientados a recalcar que la distribución de las pruebas durante el semestre atentaba a un mejor proceso de aprendizaje, pues las evaluaciones tienden a concentrarse en un mismo periodo durante el semestre académico.

Finalmente, una debilidad del proceso de evaluación docente que se desarrolla actualmente, y que en realidad corresponde a una debilidad de toda la Innovación curricular, es su carencia de evaluación curricular. Al respecto López Ruiz (2011) destaca que “innovar en docencia es tomar decisiones vinculadas desde su inicio a procesos de evaluación de los cambios introducidos”. En donde, es imperiosa una continua supervisión, monitoreo, y evaluación que permitan ir incorporando los ajustes necesarios sobre el propio cambio (Pérez-Sánchez, 2004).

Propuestas

Dentro de las propuestas para mejorar el actual sistema de evaluación, indicadas por profesores y estudiantes en las entrevistas realizadas, las que tuvieron una mayor frecuencia en las menciones fueron:

- 1.- Desarrollar un programa de habilitación docente para los profesores de FAVET, que les permita conocer e implementar metodologías didácticas y evaluativas innovadoras.

- 2.- Analizar colegiadamente la actual carga académica de los estudiantes y profesores, para adecuarla a un currículum basado en competencias; en el entendido que las distintas asignaturas o unidades deben incluir horas de estudio y trabajo autónomo por parte de los estudiantes. También se debe considerar un mayor número de horas indirectas de dedicación a la docencia por parte de los profesores, para innovar en sus metodologías de enseñanza y evaluación.

- 3.- Estudiar la reposición de requisitos para algunas asignaturas o unidades que demanden un nivel de conocimientos previos específicos, y que sin ellos se pueda afectar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

- 4.- Generación de políticas institucionales que definan claramente los deberes y derechos de coordinadores de espacios curriculares, responsables de unidad, coordinadores de prácticas, etc., que permitan apoyar la gestión docente y curricular.

Es así como la propuesta principal de esta investigación, es iniciar activamente procesos de habilitación docente que permitan a los profesores reflexionar sobre sus actuales prácticas docentes, como también entregar herramientas y experiencias que los motiven a innovar en sus respectivas asignaturas. Será necesario instaurar un proceso de acompañamiento de estos

profesores, pues su mejora docente estará íntimamente ligada con el apoyo que encuentren en la institucionalidad de la Facultad y Universidad, y el reconocimiento que esta haga de sus esfuerzos.

Tanto los estudiantes de la carrera como los académicos entrevistados perciben la necesidad de iniciar y consolidar un amplio proceso de perfeccionamiento del profesorado para actualizar y mejorar sus destrezas docentes, de manera que sean acordes con un currículo basado en competencias.

Una innovación educativa como la iniciada por FAVET en el año 2006, necesita de una decidida participación del profesorado, con una postura de apertura al cambio. Son los propios académicos que dan cuenta, que por sus variadas labores a cumplir (administrativas, de investigación, extensión y de publicación de conocimiento), será una difícil misión, que debe ser percibida como necesaria y no forzada para ser aceptada y mantenga un carácter permanente. Por lo anterior, es importante tener conciencia que los cambios y mejoras a esta innovación no se verán en un corto plazo.

LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

1. Para el diseño de la presente investigación se utilizó el estudio de casos, único, intrínseco, basado en una experiencia particular de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile. Esto no permite realizar generalizaciones o comparaciones con otros estudios cualitativos, en donde el objeto de estudio sea la innovación curricular de las prácticas educativas.
2. Las principales limitaciones de este estudio fueron de tipo metodológico por la inexperiencia de la investigadora en investigación cualitativa. Mientras duró la investigación existió la necesidad verdadera de estar apoyándose en el profesor guía, además de estudiar y reflexionar sobre los conceptos que rigen a la investigación cualitativa. Se fueron introduciendo los cambios y sugerencias realizadas por la comisión evaluadora, reflejando un permanente proceso de autocrítica constructiva.
3. Otra limitante del estudio guarda relación con la alta carga de trabajo académico y administrativo que la investigadora tiene especialmente desde el segundo semestre del año 2010. Específicamente, a petición de las autoridades de la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias, tomó la Dirección Médica Docente de los Servicios de Atención Clínica externos (Hospital de Alta Complejidad Bilbao y Centro de Salud Primaria El Roble). Junto con esto es el Profesor responsable de varias unidades del currículo de Medicina Veterinaria (Internado de Medicina Individual, Módulo Integrador del Ciclo Pre Profesional, Prácticas Formativas Obligatorias Clínicas Básicas, Prácticas Formativas Obligatorias Pre Profesionales y Prácticas Obligatorias Profesionales), es miembro de la Comisión de Autoevaluación de la carrera, Miembro del Consejo de Escuela de

Pregrado, miembro de la Unidad de Desarrollo Docente (UNIDDO) y actualmente Directora del Departamento de Ciencias Clínicas.

4. A partir de la evidencia empírica recabada en esta investigación se abren las posibilidades de iniciar líneas de investigación en educación en Medicina Veterinaria. Algunos tópicos a investigar podrían ser:
 - Estilos de aprendizaje de los estudiantes y el impacto de ellos en su desempeño académico.
 - Habilitación docente y buenas prácticas en evaluación de aprendizajes.
 - Diseños de dispositivos de evaluación para la certificación de competencias en el ciclo Pre Profesional y Profesional de la carrera de Medicina veterinaria.
 - Implementación del contrato de aprendizajes en las unidades del ciclo Pre Profesional y Profesional de la carrera.

CONCLUSIONES

El actual sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad de Chile, es reflejo del insuficiente proceso de habilitación docente para un currículo basado en competencias. En este contexto, es fácil entender que actualmente la Prueba de Selección múltiple sea la práctica evaluativa más frecuentemente utilizada, pues es a su vez la herramienta de evaluación más conocida y confiable para los docentes entrevistados y que además les permite evaluar cursos numerosos, entregando resultados en menor tiempo.

Otras prácticas evaluativas de utilización mayoritaria fueron los seminarios grupales y pruebas cortas (*quiz*) que permitirían a los profesores evaluar principalmente conocimientos. En el caso de los seminarios, tanto académicos como estudiantes, perciben que son empleados para “descargar” contenidos que en el currículo antiguo se entregaban en clases magistrales. En el caso de las pruebas cortas o *quiz*, la percepción de ambos estamentos es que “obliga” a los estudiantes a estudiar clase a clase, lo que se traduciría en mejores rendimientos académicos.

Entendiendo que en la evaluación de competencias, se puede y debe ampliar el abanico de herramientas evaluativas para incorporar competencias actitudinales, procedimentales y cognitivas, es de vital importancia generar instancias de habilitación docente en competencias. En particular, y debido al foco de esta investigación, en torno a: evaluación diagnóstica (que permita ajustar la programación de cada unidad), elaboración de rúbricas o protocolos de procedimientos para la elaboración de trabajos o tareas asignadas y evaluación formativa.

Es importante reconocer que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes no es únicamente una responsabilidad individual del profesor

responsable o coordinador de cada asignatura, y en ese sentido se observa una clara necesidad de realizar una programación colegiada de la enseñanza, en la que una mayor participación de los docentes promueva la discusión y reflexión en torno a la innovación curricular realizada y como seguir perfeccionándola a futuro.

Un tema que aparece lejano a académicos y estudiantes es la toma de conciencia de los estudiantes sobre ser responsables de su propio aprendizaje. Por una parte aparecen escasas las prácticas docentes que propicien esto; y por otro lado los estudiantes perciben a los profesores como responsables de la efectividad y motivación en sus aprendizajes. Así, y a modo de ejemplo, es común que soliciten más actividades prácticas en las asignaturas, pero al momento de tener que realizarlas, se quejan del tiempo que les significa y que les impide el estudio de otras materias. En este sentido, se ve como favorable la incorporación de la autoevaluación y coevaluación o evaluación entre pares a los distintos cursos de la carrera.

Es imperativo iniciar en el más corto plazo acciones que propicien un proceso reflexivo en el estamento docente, que permita un replanteamiento de las estrategias e instrumentos de evaluación mayoritariamente usados, como también de todo el proceso de enseñanza aprendizaje que actualmente se realiza en la innovación curricular. Se deben tomar decisiones de cambios colegiadas, que permitan a los profesores sentir como propio y pertinente el nuevo currículo, y consensuar mecanismos de revisión continua de los procesos evaluativos, para garantizar su vigencia y mejora en el tiempo; lo que no ha ocurrido hasta este momento.

Por lo anterior, FAVET tiene la responsabilidad de generar las condiciones necesarias para que el profesorado pueda habilitarse en competencias docentes, garantizando la participación de todos los agentes implicados en el proceso. En este sentido, es esperanzador que FAVET actualmente haya iniciado un proceso de evaluación del nuevo currículo y definido

la creación de la Unidad de Desarrollo Docente (UNIDDO), que acogerá parte de las sugerencias del presente estudio, y en la cual la investigadora está teniendo una participación activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ahumada, P. 2005. Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Editorial Paidós Mexicana S.A. 160 p.
2. Anticevic, S. 2012. Proceso de implementación de un nuevo currículo para la Carrera de Medicina Veterinaria, percepciones de docentes y estudiantes. Tesis para optar al Grado de Magister en Educación en Ciencias de la Salud. Facultad de Medicina. Universidad de Chile. 153 p.
3. Arboix, E.; Bará, J.; Ferrer, F.; Font, J.; Forns, M.; Matero, J.; Monreal, P.; Pérez, J.; Sangrà, A. 2003. Marco General para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Ed. Ex-Libris, SCCL, Barcelona, Primera edición, 40 pag.
4. ARG (Assessment Reform Group), 2002. Motivation and Learning. Nuffield Foundation. University of Cambridge Faculty of Education. Recuperado el 7 de Marzo del 2011 de www.assessment-reform-group.org
5. ARG (Assessment Reform Group), 2006. The role of teachers in the assessment of learning. Nuffield Foundation. University of Cambridge Faculty of Education. Recuperado el 7 de Marzo del 2011 de www.assessment-reform-group.org
6. ARG (Assessment Reform Group), 2009a. Assessment in schools. Fit for purpose? Nuffield Foundation. University of Cambridge Faculty of Education. Recuperado el 7 de Marzo del 2011 de www.assessment-reform-group.org
7. ARG (Assessment Reform Group), 2009b. El rol de los profesores en la evaluación del aprendizaje. Nuffield Foundation. University of Cambridge Faculty of Education. Recuperado el 7 de Marzo del 2011 de www.assessment-reform-group.org
8. Aristimuños, A. 2006. Las competencias en la Educación Superior: ¿Demonio u oportunidad? Departamento de Educación. Universidad

- Católica de Uruguay. Recuperado el 25 de Marzo del 2010 de <http://upf.edu/bolonya/butlletins/2005/feb1/demonio.pdf>
9. Artiles, I; Mendoza, A.; Yera, M. 2008. La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de la Universalización de la Educación Superior. Revista Iberoamericana de Educación 46 (6): 12-24.
 10. Ayala, R.; Messing, H.; Labbé, C.; Obando, N. 2010. Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 53-67.
 11. Baillie, S y Rhind, S. 2008. A Guide to Assessment Methods in Veterinary Medicine. A 'Blue Sky' project funded by the Royal College of Veterinary Surgeons Trust. http://www.live.ac.uk/documents/assessment_guide.pdf (revisado 18/04/2010).
 12. Bark, H. y Shahar, R. 2006. The Use of the Objective Structured Clinical Examination (OSCE) in Small-Animal Internal Medicine and Surgery. J Vet Med Educ 33(4):588-92.
 13. Barón, M. 2005. Sistemas de Evaluación. Educación Médica. Vol 8, suplemento 2, S15- S17.
 14. Barraza, A. 2007. La formación docente bajo una conceptualización Comprehensiva y un enfoque por competencias. Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 2: 131-153.
 15. Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., Wagenaar, R. 2007. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Proyecto Tunning Alfa en fase final. Universidad de Deusto. Bilbao. España. Recuperado el 5 de Abril del 2012 de [http://www.mecesup.cl/depositodoc/LIBROTUNING AMERICA LATINA versión final español.pdf](http://www.mecesup.cl/depositodoc/LIBROTUNING_AMERICA_LATINA_version_final_español.pdf)
 16. Bosch, A. 2010. El reto de Bolonia: la evaluación de las competencias. EDUC MED 13 (3): 123-125

17. Brailovsky, C. 2001. Educación médica, evaluación de las competencias. En: Aportes para un Cambio Curricular en Argentina. Buenos Aires: OPS Facultad de Medicina, UBA. P 103-121. <http://www.fmv-uba.org.ar/proaps/9.pdf> (revisado 10/10/2010).
18. Cano, M. 2008. La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado 12(3): 1-16. 40 (1). <http://www.rieoei.org/1463.htm> (consultado 30/10/2010).
19. Carreras, J.; Branda, L.; Salomó, A.; Mahy, J.; Martínez, J.; Nolla Domenjó, N.; Palés, J.; Pérez, J.; Portero, M.; Roma, J. 2009. Guía para la evaluación de competencias en Medicina. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. 124 p.
20. Castillo, E. y Vásquez, M. 2003. El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Revista Colombia Médica; 34(3): 164-167.
21. Cisterna, F. 2005. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoria, 14 (1): 61-71.
22. De Miguel, M.; Alfaro, I.J.; Apodaca, P.; Arias, J.M.; García, E.; Lobato, C. y Pérez, A. 2006. Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ediciones Universidad de Oviedo. 197 pags.
23. Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. 2002. Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 2, 13-29.
24. DNPEMV. 2005. Documento del Nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Medicina Veterinaria. Comisión Curricular Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias, Universidad de Chile, Santiago - Chile, mimeografiado 116 páginas.
25. Durante, E. 2005. La evaluación de los conocimientos: Lo que parece ser, ¿es realmente lo que es?. Rev. Hosp. Ital. B.Aires (25): 18-23.

26. Durante, E. 2006. Algunos métodos de evaluación de las competencias: Escalando la pirámide de Miller. *Rev. Hosp. Ital. B.Aires* 26 (2): 55-61.
27. García- Seoane, J. 2008. Objetivo cumplido: la evaluación de competencias en la facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid. *Educ Med* 11(Supl 1) 563-567.
28. Hecker, K. y Violato, C. 2009. Validity, Reliability, and Defensibility of Assessments in Veterinary Education. *J Vet Med Educ* 36(3): 271- 275.
29. Ibarra, M. 2007. Evalcomix: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto. Publicaciones de la Universidad de Cádiz, España. 557 p.
30. Informe Taller de Docentes de la Carrera de Medicina Veterinaria. Síntesis de los informes de trabajo. Proceso de Autoevaluación Carrera de Medicina Veterinaria. Santiago, 25 Julio de 2010. 11 p.
31. Informe del Taller de Estudiantes FAVET. Proceso de Autoevaluación Carrera de Medicina Veterinaria. Santiago, 25 Agosto, 2010.
32. Ion, y Cano, E. 2012. La formación del profesorado Universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *UNED Educación XX1*. 15(2), pp. 249-270.
33. Jabif, L. 2007. La docencia Universitaria bajo un enfoque por competencias. Comité editor: Lanfranco, D.; Oporto, C.; Ibarra, C. Universidad Austral de Chile. 65 p.
34. Kennedy, D. 2007. *Writing and Using learning outcomes*. University College Cork, Irlanda. 103 p.
35. Lizzio, A. y Wilson, K. 2008. Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33(3): 263–275.
36. López, J.; Espinosa, J.; Tapia, A.; Mercado, M. 2007. Modelo de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en competencias profesionales integradas: su aplicación en unidades de aprendizaje de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 6. Abril-junio de 2007.

37. López Ruiz, J. 2011. Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*. 356: 279 – 302.
38. McCulloch, M. 2007. *An Introduction to Assessment*. Learning and Teaching Centre. University of Glasgow. <http://www.gla.ac.uk/services/learn>
39. McDonald, R.; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. 2000. Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
40. Millán, J. 2010. Evaluación del alumno. Mesa redonda 2. El camino hacia la evaluación objetiva. *EDUC MED 13 (Supl 1)*: S1-S82.
41. Nolla-Domenjó, M. 2009. La evaluación en educación médica. Principios básicos. *EDUC MED 12 (4)*: 223-229.
42. Pérez Gómez A. 2005. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In: *Comprender y transformar la enseñanza*. Gimeno Sacristán J, Pérez Gómez A. Madrid: Morata: 115-136.
43. Pérez-Sánchez, A. 2004. La evaluación como actividad orientada a la transformación de los procesos formativos. *Educ Med Sup 2004*; 18 (4)
44. Perrenoud, P. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
45. Porto, M. 2006. La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas. *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 167 - 188
46. Prieto, M.; Contreras, G. 2008. Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV 2*: 245-262.
47. PDI (Programa de Desarrollo Institucional). 2006. Referencia electrónica. Santiago. Chile. Recuperado el 18 de abril de 2010, de <http://www.planestrategico.uchile.pdf>
48. Reich, R. 2007. Proyecto Tuning América Latina. MECESUP. Recuperado el 30 Marzo del 2010 de <http://mecesup.cl/tuning/tuning.html>

49. Reta de Rosas, M.; López, M.; Ortiz, A.; Vargas, A. 2006. Competencias médicas y su evaluación al egreso de la carrera de medicina en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). *Educación Médica* 9(2): 75-83.
50. Rhind, S.; Baillie, S.; Brown, F.; Hammick, M.; Dozier, M. 2008. Assessing Competence in Veterinary Medical Education: Where's the Evidence? *Journal of Veterinary Medical Education* 35(3): 407-411.
51. Rodríguez, S.; Mateo, J.; Hernando, J.; Casanova, J.; Esteve, A.; Groll, J.; Prades, A.; Torres, J. 2005 a. Guía de evaluación externa de enseñanzas universitarias. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. 132 p.
52. Rodríguez, S.; Mateo, J.; Hernando, J.; Casanova, J.; Esteve, A.; Groll, J.; Prades, A.; Torres, J. 2005 b. Guía de evaluación interna de enseñanzas universitarias. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. 136 p.
53. Rodríguez Dieguez, J.L. 1980. *Didáctica general I. Objetivos y evaluación*. Ed. Cincel-Kapeluz. Madrid. 427 p.
54. Rodríguez Gómez G, Gil Flores J, García Jiménez E 1996: Tipología de los estudios de casos. In: Rodríguez Gómez G, Gil Flores J, García Jiménez E: *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe 1996: 79-99.
55. Romero, S y Orozco, V. 2005. Rediseño Curricular por Competencias Profesionales Integrales, la Experiencia en el Programa Educativo de la Licenciatura de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Autónoma de Nayarit
<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%204/ponencia22.pdf>
56. Santos Guerra, M.A. 1996. *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. 1ra ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata. 127 p.
57. Silvio, D. 2009. Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*. 10(6).
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm>

58. Stake, R. 2007. Investigación con estudio de casos. Cuarta Edición. Ediciones Morata. Madrid.
59. Struyven, K.; Dochy, F.; Janssens, S. 2005. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4): 325–341.
60. Stufflebeam, D; Kellagham, T. y Álvarez, B. 1983. La evaluación educativa. Evidencias científicas y cuestionamientos políticos. Casa editorial. Bogotá. pp 201.
61. Taras, M. 2005. Assessment – Summative And Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53 (4): 466–478.
62. Torrubia, R. y Pérez, J. 2005. La difícil objetividad de las pruebas de ensayo en la evaluación del rendimiento académico. *Educación Médica* 8(1): 17-21.
63. Trotter, E. 2006. Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31(5): 505–521.
64. Turnwald, G.; Stone, E.; Bristol, D.; Fuentealba, C.; Hardie, L.; Hellyer, P.; Jaeger L.; Kerwin, S.; Kochevar, D.; Lissemore, K.; Olse, C.; Rogers, K.; Sabin, B.; Swanson C.; Warner, A. 2008. Assessing clinical competency: reports from discussion groups. *Journal of Veterinary Medical Education*, (35)3, 343-353.
65. UChile (Universidad de Chile). 2007. Reglamento Específico y Plan de Estudios del Grado de Licenciado en Cs. Veterinarias y Título de Médico Veterinario (Decreto Exento N° 006128 30/03/2007). http://www.veterinaria.uchile.cl/Pregrado/reglamentos/Reglamento_especifico_y_plan_de_estudio.pdf
66. Verdejo, P. 2008. Modelo para la Educación y Evaluación por competencias (MECO). <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>

67. Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76. Disponible en: <http://www.um.es/educatio>
68. Zabala, A. 1993. La evaluación, esa gran desconocida en: Aula Comunidad, suplemento N° 1 de Aula de Innovación Educativa, 13, pp 10-13.
69. Zabalza M. 2003. La enseñanza universitaria. In: Competencias docentes del profesor universitario. Narcea: 63-167.
70. Zabalza, M.A. 2004. *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Disponible en: www.usc.es/~ffarma/EEES/guia_prof_miguel_zabalza.doc o www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF
71. Zabalza, M.A. 2007. *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Disponible en: http://www.uib.es/ice/cfp_univ/3.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Espacios Curriculares

Los espacios curriculares definidos para el Plan de Estudios se agrupan, de acuerdo a las categorías de las competencias, en Espacios curriculares Básicos, Pre-profesionales y Profesionales.

Espacios Curriculares Básicos:

- A : Bases moleculares y celulares del organismo animal.
- B : Desarrollo y estructura del organismo animal
- C : Los animales y su ambiente
- D : Cuantificación de los fenómenos biológicos
- E : Funcionamiento del organismo animal

Espacios Curriculares Pre-profesionales:

- F : Enfermedades producidas por organismos
- G : Bases económicas
- H : Patología animal
- I : Bases de salud y producción animal
- J : Metodologías de diagnóstico

Espacios Curriculares Profesionales:

- K : Medicina preventiva y salud pública veterinaria
- L : Sistemas de producción animal
- M : Ciencias médico veterinarias
- N : Patología poblacional

Anexo 2: Carta de Consentimiento Informado Profesores

Santiago, fecha de 201x

Dr(a)
Nombre
Cargo
Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias
Presente

Estimado(a) Dr(a):

Con motivo de la realización de la de Tesis para optar al grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, titulada “Prácticas evaluativas para la innovación curricular de la carrera de Medicina Veterinaria: Percepciones de estudiantes y académicos” la tesista Alicia Valdés Olguín, solicita a Ud. acepte la realización de una entrevista, con la finalidad de conocer su experiencia y percepciones en relación al proceso de evaluación que se sigue en el nuevo currículo de la carrera.

Esta entrevista será registrada en audio y se tomarán notas durante el desarrollo de la misma. La información aquí recogida, será utilizada con fines exclusivamente académicos, y tratada en forma anónima, cautelando su confidencialidad.

Los resultados de esta investigación serán enviados a todos los entrevistados para su conocimiento; y tienen como objetivo central servir de apoyo a las mejoras que se pretende realizar a este nuevo currículo.

Agradeceré a Ud. firmar el presente documento, señal de su autorización a dicha entrevista y garantía de su participación voluntaria.

Sin otro particular, le saluda atentamente

Alicia Valdés Olguín
Investigadora Responsable

Informante:

Firma:

Anexo 3: Carta de Consentimiento Informado Delegados de Curso

Santiago, fecha de 201x

Sr(ta)
Nombre
Delegado
Carrera de Medicina Veterinaria
Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias
Presente

Estimado(a) Sr(ta):

Con motivo de la realización de la de Tesis para optar al grado de Magíster en Educación en Ciencias de la Salud, titulada “Prácticas evaluativas para la innovación curricular de la carrera de Medicina Veterinaria: Percepciones de estudiantes y académicos” la tesista Alicia Valdés Olgúin, solicita a Ud. acepte la realización de una entrevista, con la finalidad de conocer su experiencia y percepciones en relación al proceso de evaluación que se sigue en el nuevo currículo de la carrera.

Esta entrevista será registrada en audio y se tomarán notas durante el desarrollo de la misma. La información aquí recogida, será utilizada con fines exclusivamente académicos, y tratada en forma anónima, cautelando su confidencialidad.

Los resultados de esta investigación serán enviados a todos los entrevistados para su conocimiento; y tienen como objetivo central servir de apoyo a las mejoras que se pretende realizar a este nuevo currículo.

Agradeceré a Ud. firmar el presente documento, señal de su autorización a dicha entrevista y garantía de su participación voluntaria.

Sin otro particular, le saluda atentamente

Alicia Valdés Olgúin
Investigadora Responsable

Informante:

Firma: _____

Anexo 4: Guion de entrevista en profundidad Profesores responsables de unidad

Preguntas Generales:

- 1.- Por favor preséntese con su nombre y asignatura de la cual es responsable
- 2.- Me gustaría conocer sus apreciaciones con respecto al proceso de evaluación que se realiza en el nuevo currículo de la carrera. Si el entrevistado no sabe cómo partir, le preguntaré: ¿Qué le parecen a Ud. el uso de la prueba de selección múltiple?

Preguntas Específicas:

- 1.- Por favor, descríbame las prácticas evaluativas que se realizan en la asignatura que Ud. coordina?
- 2.- ¿Por qué se escogen estas prácticas evaluativas?
- 4.- ¿Tienen posibilidad, los estudiantes, de retroalimentar el proceso de evaluación que sigue su asignatura?
- 6.- A su juicio, cuáles serían las fortalezas y debilidades del sistema de evaluación de su asignatura.
- 7.- Llevado esto al ámbito del nuevo currículo como un todo, cuáles serían sus debilidades y fortalezas?
- 8.- Tiene alguna propuesta con respecto a mejorar el sistema de evaluación actual?

Anexo 5: Guión de entrevista en profundidad Estudiantes Delegados de Curso

Preguntas Generales:

1.- Por favor preséntese con su nombre, generación a la cual pertenece y periodo en que fue o es delegado de curso (esto será formulado en un tono amistoso, para distender la conversación).

Preguntas Específicas:

1.- Me gustaría conocer sus apreciaciones con respecto al proceso de evaluación que le ha tocado vivir en el nuevo currículo por competencias de la carrera.

Si el entrevistado no sabe cómo partir, le diré: Que le parecen a Ud. el uso de la prueba de selección múltiple

2.- ¿Tienen posibilidad los estudiantes, de retroalimentar el proceso actualmente?

3.- En qué forma cree Ud., este proceso ha contribuido a su proceso de aprendizaje?

4.- Cree estar logrando las competencias del perfil de egreso?

5.-¿Cuáles serían las fortalezas y debilidades del sistema de evaluación de la carrera?

6.- ¿Tiene alguna propuesta con respecto a mejorar el sistema de evaluación actual?