



Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Docencia Universitaria - Cohorte 2021

Proyecto educativo

INSTRUMENTOS EVALUATIVOS ADMINISTRADOS EN LOS EXÁMENES

FINALES PARA ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE LA CARRERA DE MEDICINA

VETERINARIA DE LA UNL: CONSTRUYENDO UNA NUEVA MIRADA DE

EVALUACIÓN

Apellido y Nombre: BENZ, Mirta

Director/a: PAZ, Daniela

Codirector/a: FASCENDINI, Paola

Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias Veterinarias – UNL

GLOSARIO

CAPÍTULO I

Marco Introductorio	4
---------------------------	---

CAPÍTULO II

Situación problemática	6
------------------------------	---

CAPÍTULO III

Objetivos	8
-----------------	---

CAPÍTULO IV

Justificación	9
---------------------	---

CAPÍTULO V

Antecedentes	11
--------------------	----

CAPÍTULO VI

Marco Teórico	14
---------------------	----

CAPÍTULO VII

Dimensiones del Análisis	19
Pedagógica	19
Académico-curricular	19
Investigativa	20

CAPÍTULO VIII

Actores Involucrados	22
----------------------------	----

CAPÍTULO IX

Enfoque Metodológico	23
Etapa I : Indagación Inicial	23
Etapa II : Socialización de la información recolectada como aporte a la práctica reflexiva	25
A) Análisis de la encuesta semiestructurada realizada a los alumnos.....	25
B) Análisis de la encuesta al Cuerpo Docente.....	41
C) Análisis de la encuesta semiestructurada sobre evaluación en la carrera de medicina veterinaria al Secretario Académico	59

D) Análisis de la encuesta semiestructurada sobre evaluación: perspectiva del Decano de la carrera de Medicina Veterinaria.....	67
E) Análisis de la encuesta semiestructurada sobre evaluación en la carrera de Medicina Veterinaria: visión de la Vicedecana.....	75
F) Análisis de la encuesta semiestructurada sobre evaluación en la carrera de Medicina Veterinaria: aporte del Departamento de Bienestar Estudiantil...	81
Etapa III: Propuestas de Intervención y posibles acuerdos docentes	96
CAPÍTULO X	
Indicadores que podrían tomarse para la evaluación del Proyecto	98
1- Planificación docente y evidencia de metodologías integradas y cíclicas.....	98
2- Instrumentos Evaluativos Formativos diseñados en forma de proceso	99
3- Propuesta de secuencias didácticas que posibiliten aprendizajes flexibles y críticos.....	100
4- Intervención desde la autoevaluación y heteroevaluación como signos del propio proceso de aprendizaje.....	102
5- Rúbricas de autoevaluación.....	103
CAPÍTULO XI	
Conclusión y Futuras líneas de investigación.....	105
CAPÍTULO XII	
Anexos	108
Encuesta semiestructurada: Alumnos.....	108
Encuesta semiestructurada: Docentes.....	119
Encuesta semiestructurada: Secretario Académico.....	130
Encuesta semiestructurada: Decano	134
Encuesta semiestructurada: Vicedecana	140
Encuesta semiestructurada: Servicio Bienestar estudiantil	146
CAPÍTULO XIII	
Bibliografía	151

CAPÍTULO I

“La evaluación de los aprendizajes de los alumnos está sometida a reglamentaciones de nivel jurisdiccional e institucional que establecen con claridad formas, períodos, tipos de instrumentos, escalas de calificación y regímenes de promoción. Si creyéramos que con la supervisión de la aplicación de las reglamentaciones vigentes se logra resolver los problemas que plantea la evaluación que puede hacer el profesor de lo que el alumno ha aprendido, entonces podríamos afirmar que la didáctica no es necesaria. La didáctica trabaja en la evaluación porque ella es compleja y variable, imprevista; ya que no siempre determina el éxito de los estudiantes ni se reduce a la aplicación de unas reglamentaciones” (Camilloni, 2010).

MARCO INTRODUCTORIO

Durante el último año de la carrera de Medicina Veterinaria, las instancias evaluativas se desarrollan en contextos directamente vinculados con la práctica profesional. En este nivel formativo, los instrumentos de evaluación se aplican en situaciones que exigen valorar desempeños integrales relacionados con saberes disciplinares y habilidades clínicas. En relación con esto, Edelstein (2005) y Camilloni (2010) señalan que la efectividad de dichos instrumentos puede estar condicionada por factores como su diseño, los criterios con los que se implementan y el contexto institucional, aspectos que a su vez pueden influir en la manera en que se registra, organiza y valora el desempeño de los estudiantes en cada espacio formativo.

En esta línea, Edelstein (2005) señala que toda instancia evaluativa implica decisiones sobre qué aspectos se observan, cómo se interpretan y con qué criterios se valoran, lo que exige una construcción cuidadosa de los instrumentos. La forma en que estas herramientas son diseñadas incide directamente en los elementos del desempeño que logran hacerse visibles y en la manera en que estos son comprendidos. Por su parte, Camilloni (2010) sostiene que, en contextos formativos ligados al ejercicio profesional —como la clínica veterinaria—, es fundamental que los instrumentos se ajusten a situaciones reales y significativas. Esto permite generar valoraciones más pertinentes, que no se limiten a aspectos teóricos o fragmentados, sino que contemplen la complejidad del accionar profesional.

Complementariamente, Seguro (2020) advierte que la estructura y características de los instrumentos pueden influir tanto en los resultados académicos como en la experiencia del estudiante frente a estas instancias, particularmente en las etapas avanzadas de la formación. Por eso, analizar estos dispositivos puede ser una vía adecuada para revisar su correspondencia con las demandas del campo profesional y con el perfil que se espera consolidar.

Frente a este escenario, resulta pertinente indagar las prácticas evaluativas implementadas en el último año de la carrera, con la finalidad de examinar su impacto en la consolidación de conocimientos y en el desarrollo de competencias profesionales. Esta revisión busca habilitar un espacio de diálogo entre docentes, estudiantes e institución, favoreciendo la exploración de alternativas pedagógicas que respondan a las demandas actuales de una formación significativa, contextualizada y colaborativa.

CAPÍTULO II

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

El proyecto educativo busca abordar una problemática identificada en el ámbito educativo de Medicina Veterinaria, que se centra en la revisión de los instrumentos de evaluación empleados en los exámenes finales de 5.º año. El enfoque de los instrumentos se justifica a partir del análisis que se evidencia en los procesos de evaluación, los cuales revelan que los alumnos enfrentan desafíos para transferir e integrar conocimientos al enfrentarse a situaciones prácticas y reales. Esta iniciativa se orienta a enriquecer los instrumentos evaluativos, de manera que favorezcan la integración y articulación de los conocimientos teóricos y prácticos, aportando una mirada crítica y constructiva sobre las prácticas evaluativas vigentes. En general esto trae aparejados inconvenientes en los estudiantes ante la resolución de casos clínicos sobre todo demandados en las prácticas hospitalarias que requieren integrar disciplinariamente los saberes e intervenciones. Esto impacta en los resultados de exámenes parciales y/o finales, como así también en la formación de prácticas clínicas (Sanz, 2012). El desafío se construye en la necesidad de ofrecer enfoques interdisciplinarios y holísticos que permitan desde la instrumentación de herramientas de evaluación integrales, preparar al futuro profesional en estas competencias. La oferta actual, desde diversas asignaturas, en cuanto a instrumentos evaluativos, se registran en formatos de respuestas únicas y en miradas parciales que tienden a responder al propósito por el que fueron pensado, impactando en el proceso de aprendizaje y evaluación del estudiante, ya que desarticula saberes, los que son demandados al final del proceso formativo en otro formato de recurrencia integral e interpretativa. Esta perspectiva demanda y justifica la razón de su análisis además por las variadas consultas estudiantiles que se registran en el espacio de acompañamiento estudiantil, el que brindan herramientas que conduzcan a la construcción de dichas habilidades requeridas, siendo una especie de termómetro de lo que acontece en el entorno estudiantil.

Otras dificultades observadas se vinculan con el saber trabajar en equipo, ser asertivo, empático, liderar y generar aprendizajes cooperativos tan demandados en los contextos actuales (Galván, 2012). Dice Blanco (2023): *“Tradicionalmente, la evaluación en la Facultad de Veterinarias se puede caracterizar desde un modelo centrado en la acreditación de conocimientos, que tiene por objetivo corroborar la transmisión de los contenidos conceptuales dictados. Estas prácticas de cotejo podrían verse reflejadas en las propuestas de evaluaciones parciales y exámenes finales de las asignaturas”*.

Poder pensar en la evaluación es pensar en procesos de revisión, revisar-se para comprender la complejidad de las prácticas evaluativas como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con el fin de abordar esta situación, el proyecto se focalizará en el análisis y la revisión de los instrumentos de evaluación que han sido administrados por los docentes de las diferentes asignaturas de 5.º año. Esta acción se fundamenta en la premisa de que la fragmentación del conocimiento se produce en el momento mismo de la evaluación. Dicha fragmentación no solo limita la visión holística del estudiante, sino también su capacidad para ver las interrelaciones entre temas aparentemente disímiles, dificultando así la aplicación práctica y la comprensión profunda de cómo estos conceptos pueden combinarse en contextos interdisciplinarios. Por consiguiente, el proyecto busca proponer el enriquecimiento de la estructura de dichos instrumentos para que promuevan la integración de conocimientos.

Tuvimos en cuenta una serie de cuestiones:

- La evaluación en la educación superior
- La obligación institucional y su incidencia en la metodología de examen final (Expte. FCV-1178194-23 ANEXO I Res. C.D. nº 816/23)
- Los datos que nos brindan las calificaciones (Galvan, 2012)
- El examen final como oportunidad para mejorar las prácticas docentes (Anijovich, 2017) (Celman, 2013)
- La repetición y mecanización del saber y su contraste: la reflexión y autoevaluación. (Camilloni, 2010)
- Las razones que sustentan el examen final se consolidan en partes aisladas. (Sanz, 2012)
- La enseñanza como un proceso complejo. (Edelstein, 2005)
- La diversidad de criterios a la hora de construir y organizar un examen. (Celman, 2014)
- El examen como obstáculo pedagógico en investigaciones previas. (Brown y Glasner, 1999)
- Planteos de los estudiantes con respecto a los instrumentos de evaluación (Galvan, 2012)
- El análisis realizado de la dilatación del tiempo de egreso, desgranamiento, alto promedio de insuficientes en el periodo 2015-2019. (Seguro, 2020).

En consecuencia, este proyecto subraya la importancia de la búsqueda de alternativas pedagógicas que contribuyan a generar situaciones educativas dinámicas, propiciando el diálogo entre saberes. Mediante el análisis y la reflexión sobre los instrumentos evaluativos vigentes, se busca finalmente enriquecer las prácticas educativas en la carrera.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Revisar los instrumentos de evaluación utilizados en el examen final del último año de la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de garantizar las competencias y habilidades necesarias para la formación profesional como así también la futura inserción laboral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Indagar la concepción de evaluación que poseen los docentes, alumnos de 5to año, y miembros de la gestión académica de la carrera de Medicina Veterinaria
- Conocer la metodología y los criterios evaluativos utilizados por los docentes en los exámenes finales, vinculados a instrumentos, formatos y habilidades solicitadas.
- Conocer la opinión y la vivencia de los estudiantes de 5to año de medicina veterinaria respecto al examen final.
- Reconocer las debilidades y fortalezas de la herramienta evaluativa que se utiliza en la actualidad.

CAPÍTULO IV

JUSTIFICACIÓN

Este proyecto educativo se fundamenta en la necesidad de revisar las prácticas evaluativas actualmente vigentes en la carrera de Medicina Veterinaria, especialmente en los tramos finales de formación, donde se manifiestan con mayor fuerza las tensiones entre la evaluación concebida como instrumento de acreditación y su potencial como herramienta formativa. Tal como sostienen Sanz (2012) y Galván (2012), los dispositivos actualmente implementados presentan limitaciones significativas que repercuten en la comprensión profunda de los saberes, en su articulación interdisciplinaria y en su transferencia a contextos clínicos reales. En este escenario, la evaluación ha tendido a centrarse en la retención y reproducción de contenidos conceptuales, muchas veces fragmentados y alejados de situaciones auténticas del ejercicio profesional (Blanco, 2023). Esta lógica restrictiva no solo limita el desarrollo de competencias claves, como la resolución de problemas complejos, el trabajo colaborativo o la toma de decisiones informadas, sino que también impide la formación de profesionales críticos, autónomos.

Este proyecto educativo se construye desde una mirada que concibe la evaluación como una práctica pedagógica situada, reflexiva y transformadora, en línea con lo que proponen Celman (2013) y Anijovich (2017). Evaluar no puede entenderse únicamente como un acto técnico o una instancia de cierre, sino como una oportunidad para generar aprendizajes significativos, ofrecer retroalimentación genuina y favorecer la mejora continua, tanto en estudiantes como en docentes. En esta misma dirección, Álvarez Méndez (2001) señala la necesidad de superar las lógicas de fragmentación y exclusión, impulsando prácticas evaluativas más integradoras, inclusivas y coherentes con los propósitos formativos de la educación superior.

Considerando este enfoque, desde una perspectiva institucional, la problemática adquiere un carácter estratégico. Las formas de evaluar impactan directamente en la calidad del proceso formativo, en los índices de permanencia y egreso, y en los trayectos reales de formación (Seguro, 2020). Estos efectos quizás inviten a reflexionar sobre la planificación de una intervención pedagógica contextualizada que favorezca la construcción de criterios compartidos y la revisión de los dispositivos existentes con miras a generar cambios sostenibles. En este sentido, el presente proyecto busca contribuir al enriquecimiento de la calidad educativa mediante la promoción de una cultura de evaluación situada y coherente con los desafíos profesionales actuales. El desarrollo de instrumentos pertinentes, contextualizados y significativos permitirán avanzar hacia una formación

más integral, potenciando la capacidad de los futuros profesionales para intervenir con responsabilidad, ética y pensamiento crítico en los diversos escenarios que demanda el ejercicio de la medicina veterinaria.

CAPÍTULO V

ANTECEDENTES

La problemática planteada en torno a las prácticas evaluativas en la carrera de Medicina Veterinaria no es un hecho aislado. Se manifiesta en diversas investigaciones, producciones académicas y experiencias institucionales que evidencian las limitaciones de los enfoques tradicionales, centrados en la mera acreditación de contenidos conceptuales. A continuación, se presentan algunos antecedentes empíricos y normativos que respaldan y amplían el diagnóstico inicial.

En primer lugar, el trabajo de Galván, Gastaldi y Manuale (2012), publicado en la Revista Aula Universitaria, destaca cómo los instrumentos de evaluación en Medicina Veterinaria generan tensiones en la formación del estudiante. Esto ocurre al enfocarse principalmente en la memorización de contenidos y no en el desarrollo de competencias clínicas integradoras. Los autores advierten que esta modalidad de evaluación impacta directamente en la preparación para el ejercicio profesional, especialmente en contextos donde la resolución de casos clínicos requiere una mirada integral y la articulación de múltiples saberes disciplinares.

Sumándose a estas preocupaciones, el Trabajo Final de Integración de Gabriel Sánchez (2012), presentado en la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (UBA), propone un modelo de evaluación alternativo. Su propuesta valora las actividades virtuales de los estudiantes e incorpora el uso de rúbricas, el fomento del aprendizaje autónomo, la retroalimentación y la evaluación continua. Estas estrategias permiten resignificar el rol del estudiante y del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciando caminos viables para construir evaluaciones más auténticas y formativas, en contraposición a los formatos tradicionales, rígidos y descontextualizados.

En esa misma línea crítica, Blanco (2023), en su Trabajo Final Integrador, analiza las prácticas de evaluación y acreditación de aprendizajes en la Facultad de Ciencias Veterinarias desde las percepciones de docentes y estudiantes. Su estudio evidencia la persistencia de una fuerte impronta tradicional en la forma de evaluar, centrada en la reproducción de contenidos y con escasa articulación entre asignaturas. La autora señala que esta fragmentación impacta negativamente en la formación clínica, obstaculizando la integración de saberes y la toma de decisiones en escenarios reales. En consecuencia, propone avanzar hacia modelos de evaluación basados en el diálogo, la participación y la contextualización.

La preocupación por el impacto de las prácticas evaluativas no se limita a la UBA. Desde la Universidad Nacional de La Pampa, Carrizo (2025), en su artículo "*La evaluación como precursora de malos hábitos*", también ha señalado cómo ciertas modalidades evaluativas pueden generar aprendizajes superficiales y limitar el desarrollo de habilidades esenciales, reflejando una preocupación compartida sobre el impacto formativo de las prácticas tradicionales en la educación veterinaria argentina. Asimismo, el "Relevamiento de los métodos de evaluación utilizados en la carrera de Veterinaria, Delegación Pilar de la Universidad del Salvador" (2019), pone de manifiesto la necesidad de diagnosticar y comprender las metodologías evaluativas en uso, sentando las bases para futuras intervenciones y mejoras en otras instituciones del país.

Complementariamente, Broglia (2011), en su trabajo sobre la relación teoría-práctica en la enseñanza de la medicina veterinaria de pequeños animales, destaca la necesidad de repensar los dispositivos institucionales que median entre el saber teórico y su aplicación profesional. A partir del diseño del Servicio de Dermatología en el Hospital-Escuela de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, plantea la importancia de incorporar espacios de práctica articulados con propuestas evaluativas que den cuenta del proceso de aprendizaje en contextos reales, promoviendo una enseñanza más situada y significativa.

Desde un abordaje institucional y con una mirada externa, la tesis de Rodríguez Varela (2021), desarrollada en el Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica, aporta una revisión crítica sobre la evaluación docente en la Escuela de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional. La autora identifica falencias similares a las observadas en nuestra institución, como la escasa coherencia entre los propósitos formativos y los instrumentos evaluativos, la baja retroalimentación y una lógica de evaluación centrada en el control, más que en la mejora del aprendizaje. Asimismo, enfatiza la importancia de promover una evaluación contextualizada, transparente y orientada al desarrollo de competencias para el desempeño profesional.

En línea con estas preocupaciones, el documento institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú) –Guía docente para el sistema de evaluación de enseñanza-aprendizaje– establece un modelo formativo centrado en competencias, creatividad y solución de problemas reales. Desde un marco legal claro (Ley Universitaria N.º 30220 de Perú y Estatuto de la UNMSM), se promueve una evaluación integral y continua, claramente expresada en las propuestas curriculares de cada asignatura. Esta experiencia refuerza la necesidad de construir sistemas evaluativos que no se reduzcan a la calificación, sino que acompañen y estimulen el proceso formativo en su totalidad.

A nivel normativo, nuestra institución también cuenta con marcos que regulan el proceso de evaluación, pero que requieren ser revisados a la luz de estas nuevas demandas pedagógicas. El Reglamento de Enseñanza de la Carrera de Medicina Veterinaria (Expte. FCV-1178194-23, Res. C.D. Nº 816/23) establece las condiciones de regularidad, promoción y modalidades de examen final, definiendo criterios y estructuras para las evaluaciones. Sin embargo, este reglamento, si bien aporta un marco ordenado y formalizado, no siempre logra abordar con profundidad el carácter formativo de la evaluación, ni contemplar su dimensión pedagógica en toda su complejidad. En la práctica, muchas veces predomina una lógica fragmentada, centrada en el control de contenidos y en la acreditación individual, sin espacios reales para la retroalimentación ni para la reflexión conjunta sobre los aprendizajes.

En síntesis, tanto la literatura académica como los marcos normativos locales y regionales coinciden en señalar que la evaluación, entendida como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, invita a ser revisada.

La revisión es una oportunidad para resignificar y enriquecer el recorrido formativo de quienes transitan la carrera de Medicina Veterinaria; identificando posibles elementos faltantes para lograr una formación integral y significativa socialmente, es decir, contextualizada.

CAPÍTULO VI

MARCO TEÓRICO

Al decir de Perrenoud, (2008) no es una idea nueva que la evaluación pueda ayudar al estudiante, por lo que resulta interesante pensar ¿Qué es realmente evaluar? ¿Qué importancia posee en la búsqueda del sentido de la misma? ¿La evaluación es significativa si ocurre en un ámbito donde cada uno siembra su propio campo y desde su única mirada? El contexto, las representaciones, la cultura institucional marca y evidencia un transitar en dicha temática que expresa evidencias sociológicas, donde ese sentido se construye a partir de un conjunto de valores y de representaciones, de una situación e interacción determinada (Perrenoud, 2008). Por lo que cabe preguntarnos ¿Qué debemos evaluar? ¿Lo que hemos enseñado, con su particular modo de construcción, o el aprendizaje que han asimilado idiosincrásicamente los alumnos?

La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001). En este sentido, resulta fundamental preguntarse no sólo por los fines de la evaluación, sino también por sus modos y sus efectos. Celman (2013) propone repensar los sentidos de la evaluación como parte constitutiva del proceso pedagógico y no como una instancia aislada. Evaluar no puede reducirse a un acto técnico de medición; implica posicionarse políticamente, asumir una mirada sobre la enseñanza, el conocimiento y los sujetos que aprenden. Desde esta perspectiva, la lógica tradicional de evaluación basada en la repetición, la memorización y el control pierde fuerza frente a la necesidad de construir dispositivos evaluativos que acompañen los procesos de aprendizaje, respetando los tiempos, trayectorias y modos de conocer de cada estudiante. Anijovich (2017) plantea que la evaluación formativa debe estar orientada a generar oportunidades de mejora y de autorregulación, habilitando espacios donde el error no sea motivo de sanción, sino posibilidad de aprendizaje. En este camino, Litwin (2008) advierte que no se trata sólo de introducir nuevos instrumentos, sino de revisar profundamente los supuestos didácticos y epistemológicos que sostienen nuestras decisiones evaluativas.

Adoptar una actitud reflexiva y crítica en el análisis de la propia práctica, reconociendo el papel del colectivo docente como productor de conocimientos en y para la enseñanza y formas de evaluación,

nos insta en un campo complejo, complejidad que proviene de lo que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (Edelstein, 2005). Gloria Edelstein al transcribir el párrafo de Popkewitz menciona que *“las referencias a que las tareas deben exponerse con claridad y precisión, a las reglas escritas sobre los deberes y exámenes no dejan espacio para la ambigüedad, la incertidumbre y la impredecibilidad. Lo claro, lo definitivo, lo predecible, exijan que los docentes aprendieran los trucos del oficio para introducir orden y estabilidad en el aula”* (Popkewitz, 2000).

Reconocer el valor de una construcción didáctica implica poner en juego la dialéctica contenido-método. Quién enseña deja de ser actor en escenarios prefigurados para ser sujeto creador, que imagina, que produce diseños alternativos, dando lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le permitan recrear, resignificar lo transmitido, que lo coloquen en situación de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá del camino preestablecido (Edelstein, 2005).

Este transitar del estudiante permite recorrer diversos aprendizajes que buscan vincular y consolidar integrales saberes que lo preparen para el mundo actual, pero ¿cuáles han de ser los criterios para la consolidación de una nota final, si no existe interrelación entre quienes enseñan y evalúan? ¿Cómo construyen ese invisible vínculo que sólo se visibiliza el día del examen sin previas introducciones y que a modo de rompecabezas a ciegas quieren construir? La realidad muestra un examen dividido, donde cada alumno a modo de reproducción aislada debe responder a cada docente especialista en el tema y que ostenta un específico saber. Esta modalidad fragmentada, como lo advierte Sanz (2012), impacta directamente en la formación clínica, limitando la posibilidad de una visión integrada y contextual del abordaje veterinario.

La fragmentación del conocimiento genera serias dificultades al momento de enfrentar situaciones reales en las prácticas hospitalarias, donde la resolución de casos clínicos exige precisamente el entrecruzamiento de saberes, la comprensión global del cuadro clínico y la toma de decisiones que contemplen múltiples variables en simultáneo. Galván (2012) también aporta a esta mirada, al señalar que la evaluación debe estar alineada con las competencias que se espera que los futuros profesionales desarrollen, entre ellas la capacidad de articular conceptos, trabajar en equipo, ser empáticos, resolver problemas en entornos reales y adaptarse a los desafíos propios de la práctica veterinaria.

La desconexión entre los objetivos formativos de la carrera y los instrumentos evaluativos vigentes refleja una tensión que, lejos de ser exclusivamente técnica, remite a concepciones profundas sobre qué es enseñar, qué es aprender y cómo formar profesionales capaces de intervenir con ética,

criterio y responsabilidad en contextos complejos. Maggio (2018) propone repensar la enseñanza en la universidad a partir de esta complejidad, superando esquemas cerrados y disciplinarios, y avanzando hacia una construcción de conocimientos situada, interdisciplinaria y significativa.

La evaluación concebida como una instancia de cierre y acreditación —especialmente en la forma del examen final— suele actuar, más que como un puente hacia nuevos aprendizajes, como un obstáculo en el proceso formativo. Camilloni (2010) advierte que los criterios con los que se diseñan estos exámenes tienden a ser arbitrarios, centrados principalmente en la verificación de conocimientos aislados, sin atender suficientemente a los procesos de comprensión y construcción del saber. Esta mirada se complejiza aún más con el aporte de Celman (2014), quien advierte que la falta de consensos y articulación entre los docentes genera una mayor fragmentación en el proceso evaluativo, afectando directamente la equidad y la calidad del aprendizaje.

Brown y Glasner (1999) explican que esta lógica evaluativa reproduce modelos selectivos, donde el examen se transforma en un mecanismo de clasificación antes que en una oportunidad de aprendizaje. En este sentido, evaluar deja de ser una práctica al servicio de la mejora para convertirse en una barrera que impide avanzar, que desmotiva y que, en muchos casos, perpetúa desigualdades estructurales.

En esta línea de pensamiento, evaluar no puede ser un fin en sí mismo, sino una herramienta para comprender, acompañar y mejorar el aprendizaje. Se trata de construir instrumentos que permitan iluminar los caminos recorridos por los estudiantes, entender cómo construyen saberes, qué dificultades enfrentan, qué estrategias desarrollan y qué acompañamientos necesitan. Volver a pensar la evaluación desde una perspectiva crítica y situada implica, entonces, revisar nuestras prácticas, preguntarnos por los efectos de lo que hacemos y diseñar alternativas que estén a la altura de los desafíos que enfrenta la formación veterinaria hoy.

Esta revisión crítica de la evaluación conlleva también un replanteo del perfil de egreso deseado en la formación veterinaria, centrado no solo en la adquisición de conocimientos teóricos, sino en el desarrollo de competencias profesionales integrales. La noción de competencia implica movilizar de manera integrada conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver situaciones reales y complejas. No se trata de acumular información fragmentada, sino de aprender a actuar con criterio en contextos que exigen respuestas éticas, técnicamente fundamentadas y ajustadas a la realidad. En este sentido, la evaluación de competencias demanda un enfoque diferente al tradicional. Ya no basta con verificar si se recuerdan contenidos puntuales; es necesario diseñar situaciones que pongan en juego la capacidad de transferir, combinar e interpretar saberes de forma situada.

Anijovich y Cappelletti (2017) proponen el concepto de “evaluación auténtica” como aquella que reproduce condiciones similares a las del mundo profesional, permitiendo observar cómo el estudiante resuelve problemas reales, toma decisiones, comunica sus ideas y trabaja con otros. Esta forma de evaluar interpela la práctica docente, porque requiere repensar las propuestas didácticas desde una lógica de integración y sentido.

En el campo de la medicina veterinaria, esta mirada se vuelve aún más pertinente. La práctica clínica, los abordajes hospitalarios, los diagnósticos integrales y la atención de animales en contextos diversos implican no solo conocimientos técnicos, sino también la capacidad de dialogar con colegas de otras especialidades, comprender la dimensión emocional del vínculo con los tutores de los animales, y responder a demandas sociales, ambientales y éticas. Por ello, hablar de evaluación de competencias es también hablar de interdisciplinariedad.

La fragmentación de saberes —tan presente en los dispositivos evaluativos actuales— contradice la naturaleza misma de la práctica profesional. Un veterinario o veterinaria no trabaja por compartimentos estancos, sino que debe integrar saberes de anatomía, fisiología, farmacología, clínica médica y quirúrgica, entre otros, para poder abordar un caso de forma efectiva. Esta integración requiere haber transitado experiencias formativas que promuevan la articulación, el trabajo colaborativo y la comprensión profunda de las relaciones entre los distintos contenidos. Si la evaluación no acompaña esta lógica, termina desvirtuando el proceso formativo.

Por eso, es necesario construir una cultura evaluativa que habilite miradas cruzadas, diálogos entre cátedras, construcción colectiva de criterios, e instancias formativas que favorezcan la integración disciplinar. Como sostiene Maggio (2018), repensar las prácticas universitarias implica recuperar el sentido pedagógico de la enseñanza, alejándose del enfoque tecnocrático y avanzando hacia experiencias significativas de aprendizaje. En este marco, el examen final debería transformarse en una instancia de síntesis reflexiva, donde se valoren no solo los saberes acumulados, sino también la capacidad de argumentar, de transferir conocimientos a nuevas situaciones, de reconocer límites y de aprender de los errores.

La evaluación, entonces, no puede permanecer ajena a las transformaciones que atraviesa la educación superior ni a las demandas del campo profesional. En tiempos donde se valora cada vez más la formación por competencias, el trabajo interdisciplinario y la capacidad de adaptación crítica, sostener dispositivos de evaluación aislados, memorísticos y centrados en la lógica del control, representa una contradicción que es urgente revisar. Esta revisión no es sólo técnica, sino

profundamente política y pedagógica, y exige repensar colectivamente los fines, los medios y los sentidos de evaluar en la universidad pública.

En este marco teórico, se justifica la necesidad de revisar los instrumentos de evaluación implementados en los últimos tramos de la carrera. Analizar críticamente estas prácticas permitirá proponer alternativas pedagógicas que favorezcan la integración de saberes, el desarrollo de competencias y una formación profesional situada y transformadora.

CAPÍTULO VII

DIMENSIONES DE ANÁLISIS:

PEDAGÓGICA:

La evaluación puede transformarse en una herramienta de conocimiento para docentes y alumnos (Celman, Camilloni 1998). Podemos decir que el alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. (Álvarez M., 2001). Desde esta perspectiva, la evaluación se contempla como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo un espacio de complementariedad donde se aprende, se analiza, se argumenta, se orienta y se acompaña. Así, la evaluación forma parte de un proceso educativo continuo y formativo. Como señala Litwin (2008), no se trata sólo de incorporar nuevos instrumentos evaluativos, sino de revisar críticamente los supuestos pedagógicos y epistemológicos que los sostienen. Evaluar es también enseñar, porque permite visibilizar los procesos de construcción del conocimiento, identificar obstáculos y generar instancias de mejora.

Desde este marco se busca despojar el lugar de la evaluación como habitualmente se la tiende a ubicar de ser parte final del proceso, para otorgarle un lugar que permita favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones (Celman, Camilloni, 1998), para generar la potenciación del sujeto (Pérez Gómez, 1997). Evaluar no es solo calificar, sino que sería un medio para obtener información relacionada con el proceso formativo de los alumnos, de cómo progresan en su conocimiento y las formas como éstos adquieren los aprendizajes, entonces podríamos repensar la práctica educativa y así poder investigarla, para definir significados pedagógicos y sociales, no solo para asignar calificaciones sino para corregir y mejorar los procesos. Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir.

ACADÉMICO – CURRICULAR:

Tradicionalmente, la evaluación en la Facultad de Ciencias Veterinarias busca centrar la mirada en un modelo que certifique la acreditación de saberes, que tiene por objetivo corroborar la

transmisión de los contenidos conceptuales dictados. Estas prácticas de cotejo podrían verse reflejadas en las propuestas de evaluaciones parciales y exámenes finales de las asignaturas, que en general se presentan un tanto reduccionistas y parciales, considerando los compartimientos estancos que se evidencian en la falta de articulación entre asignaturas en la mayoría de las circunstancias evaluativas.

En la primera dimensión se permite la apropiación del saber por parte de los estudiantes, ya que aporta orientación y revisión e invita a introducir mejores y miradas intra cátedra. Cuando la mirada es solo desde un cumplimiento administrativo, burocrático pierde el valor de ser una herramienta para el propio aprendizaje despojándose de sentido.

La Comisión de Seguimiento y Evaluación del Plan de Estudios 2011 (CSEPE 2011), designada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Veterinarias, Res. C.D. N° 545/02 y renovada por las resoluciones C.D. N° 837/04, C.D. N° 207/10, C.D. N° 724/14, C.D. N° 297/16 y C.D. 065/19, está integrada por docentes, alumnos y egresados que han trabajado fuertemente en los últimos años para poder comprender, cuáles son las causas del de que los alumnos ingresan a las prácticas hospitalarias (Seguro, 2020) en el último cuatrimestre de la carrera, fuera de tiempo con respecto al itinerario correspondiente a lo proyectado en el Plan de Estudio 2011, lo que se traduce en alumnos que dilatan en demasía el tiempo de egreso, con un alto promedio de insuficientes y presentando muchos inconvenientes a la hora de resolver problemas clínicos. Una encuesta que se ha llevado a cabo ha arribado a que por ejemplo 68 alumnos avanzados en la carrera (el egreso anual promedio es de unos 120, un tercio del ingreso anual), con referencia al Plan de Estudio en particular y al currículum en general, expresan dificultades para integrar conocimientos, a pesar de la formación recibida. (Seguro, 2020). Unos de los propósitos de la CSEPE 2011 de Medicina Veterinaria es analizar los aspectos de mayor trascendencia desde el punto de vista de la selección y articulación de contenidos en las asignaturas, teniendo a su cargo la formulación de la propuesta de ajustes o modificación del mencionado plan de estudio. El diseño del currículum por cuatrimestres resulta una empresa ampliamente reduccionista, que tiende a justificar áreas muy específicas, con el consiguiente aumento en la cantidad de contenidos y una tendencia manifiesta a la especialización dentro del grado (Seguro, 2020).

INVESTIGATIVA:

A principios de los noventa, las asignaturas en las universidades comenzaron a ser cuatrimestrales. Esto llevó a que asignaturas anuales y de gran peso en la carrera se dividieran,

como, por ejemplo: Anatomía (hoy I y II), Química Biológica (actualmente Química Inorgánica–; Química II –Orgánica–), Fisiología Animal (hoy I y II), multiplicando de esta manera la cantidad de asignaturas que el alumno debe cursar y aprobar (Seguro, 2020). Las asignaturas tales como Histología y Embriología, Patología Veterinaria, Semiología, Producción Animal, Teriogenología (Reproducción Animal), debieron adecuar sus programas a tan sólo un cuatrimestre (quince semanas) (Seguro, 2020), resultando complejo su abordaje por tratarse de las asignaturas centrales a la formación. Si bien la carrera se organiza por ciclos en general la realidad muestra que se estructura por asignaturas, las que resultan numerosas (casi diez por año de cursado); evidenciándose complejidades en la articulación intra e inter-cátedra. La falta de práctica en los primeros años llama la atención siendo postergada todo en el último año (Seguro, 2020). Cada asignatura realiza la planificación, la que se encuentra establecida por un formato predeterminado que incluye aspectos relativos a la programación de los contenidos a dictar sobre la base de unidades, o bolillas, dependiente del criterio docente, en el que se incorporan cronogramas de las clases, metodología, evaluación, bibliografía, regularidad y promoción si corresponde, con los recuperatorios respectivos. Esta presentación se lleva a cabo mediante el análisis e intercambio de los integrantes de la cátedra para luego ser presentada y elevada a la secretaría académica de modo formal, siendo visada y analizada por la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo, registrando ajustes y/o mejoras que considere oportuno sugerir.

La CSEPE es la encargada de llevar a cabo el análisis respecto de la selección y articulación de contenidos, además de la formulación de mejoras o propuestas de ajustes del Plan de Estudio. El propósito de la Comisión es profundizar los aspectos de mayor importancia en función de su trascendencia en el perfil profesional, evitando superposiciones y los “contenidos inertes” para el futuro Médico Veterinario (Seguro, 2020).

CAPITULO VIII

ACTORES INVOLUCRADOS:

- Alumnos de 5to año de medicina veterinaria
- Docentes del Departamento de Producción Animal: Departamento de Salud Pública y Departamento de Clínicas.
Asignaturas optativas: Producción Bovino de Carne, Producción. Bovino de Leche, Producción. Ovina, Producción. Caprina, Producción Porcina, Producción. Equina, Producción de Aves, Producción. Apícola, Nutrición y Alimentación Aplicada, Biotecnología de la Reproducción, Acuicultura, Mejoramiento Animal, Manejo de Fauna.
- Representantes de la gestión académica: Decano, vicedecano y secretario académico.
- Servicio de Orientación Educativa de la Facultad de Ciencias Veterinarias como servicio de acompañamiento estudiantil y receptor de las consultas variadas por parte de estudiantes y docentes.

CAPÍTULO IX

ENFOQUE METODOLÓGICO

Para la revisión de los instrumentos evaluativos en la Facultad de Ciencias Veterinarias, se adoptó un enfoque metodológico de tipo cualitativo. Esta perspectiva permitió recoger experiencias y opiniones de quienes participan en los procesos de evaluación.

La recolección de información, el análisis cualitativo y la búsqueda colaborativa de sugerencias enriquecedoras quizás puedan orientar nuevas perspectivas para fortalecer la función formativa de la evaluación.

El trabajo se organizó en tres etapas metodológicas sucesivas, que se describen a continuación:

ETAPA I: INDAGACIÓN INICIAL

Esta primera etapa se centró en recuperar las voces y percepciones de los actores directamente involucrados en el proceso de evaluación final del último año de la carrera de Medicina Veterinaria. El objetivo fue conocer cómo se concibe y se lleva a cabo la evaluación en la práctica cotidiana.

Para ello, se diseñaron y redactaron encuestas abiertas con preguntas semiestructuradas (Anexo pág. 107), que posteriormente fueron aplicadas a los actores involucrados en el proceso de evaluación, permitiendo acceder a una amplia variedad de perspectivas, experiencias e interpretaciones.

En esta etapa, se contó con la participación de estudiantes de 5° año de Medicina Veterinaria, docentes de los Departamentos de Producción Animal, Salud Pública y Clínicas, así como de los miembros del equipo de Gestión Académica (decano/a, vicedecano/a y secretario/a académico), y del Departamento de Bienestar Estudiantil y el Servicio de Orientación Educativa. Se buscó indagar qué se evalúa, cómo se diseñan los instrumentos, con qué criterios se elaboran, qué competencias se espera desarrollar y cómo se construyen —o no— acuerdos entre los docentes respecto de su uso. En el caso de los estudiantes, también se recuperaron sus experiencias personales frente al examen final, considerando tanto los aspectos académicos como los emocionales que atraviesan esa instancia.

El propósito de esta etapa fue doble: por un lado, comprender en profundidad el uso de los instrumentos de evaluación desde la mirada docente y de la gestión; y por otro, visibilizar cómo los estudiantes viven e interpretan el examen final como parte importante de la formación. Todo esto

fue abordado desde una perspectiva interpretativa con el objetivo de reconocer sentidos, tensiones, acuerdos y contradicciones en los relatos recogidos.

A continuación, se presenta una síntesis de los objetivos específicos abordados en esta etapa y las técnicas utilizadas:

Cronograma de la encuesta:

ETAPA I			
Conocer e indagar las habilidades, competencias de la herramienta evaluativa que instrumentan los docentes en los exámenes finales en el 5to año de la carrera de Medicina Veterinaria	Encuesta semiestructurada		
Indagar qué instrumentos evaluativos utilizan los docentes en el examen final	Encuesta semiestructurada		
Interrogar qué criterios de evaluación utilizan para diseñar sus instrumentos	Encuesta semiestructurada		
Conocer las vivencias, emociones, experiencias de los estudiantes de 5to año de medicina veterinaria respecto al examen final.	Encuesta semiestructurada		
Indagar las miradas en torno a la evaluación de los responsables de la gestión académica.	Encuesta a el decano y a la vicedecana	Encuesta al secretario académico	Encuesta al departamento de bienestar estudiantil y el servicio de orientación educativa

ETAPA II: SOCIALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA COMO APOORTE A LA PRÁCTICA REFLEXIVA:

Comprender nuestras prácticas requiere observar lo que hacemos desde otra perspectiva. En esta segunda etapa, el eje principal consistió en generar un espacio compartido para revisar y repensar las prácticas docentes en el aula. Dicho encuentro destinado a socializar los resultados obtenidos en la primera etapa, no tuvo como propósito únicamente “mostrar datos”, sino habilitar un proceso de reflexión colectiva que permitiera identificar propuestas para enriquecer los instrumentos evaluativos y promover prácticas más coherentes, integradas y formativas. En este sentido los aportes de Maggio (2012) señalan que las prácticas de enseñanza en la universidad pueden y deben ser cuestionadas y reconstruidas colectivamente. El diálogo entre docentes, basado en evidencia concreta, ofrece una oportunidad para que emerjan nuevas preguntas, acuerdos posibles y horizontes comunes en torno a cómo evaluamos y qué tipo de profesional estamos ayudando a formar.

En este marco, a continuación, se detalla el análisis cualitativo de las encuestas realizadas a los diferentes actores involucrados, con el propósito de identificar percepciones, experiencias y propuestas vinculadas con las estrategias evaluativas empleadas en las distintas asignaturas. Estas se aplican en situaciones que exigen valorar desempeños integrales relacionados con saberes disciplinares y habilidades clínicas.

A) ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA A LOS ALUMNOS:

“VIVENCIAS, EMOCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE MEDICINA VETERINARIA SOBRE EL EXAMEN FINAL” (Anexo pág. 105)

Objetivo: Indagar las vivencias, emociones y experiencias de los estudiantes de 5to° año de la carrera de Medicina Veterinaria en relación con los exámenes finales, con el fin de comprender sus percepciones sobre los instrumentos y las prácticas evaluativas utilizadas en el tramo final de la formación profesional.

1-PERCEPCIÓN GENERAL DEL EXAMEN FINAL

En el marco del presente proyecto se propuso indagar cómo viven los estudiantes la instancia de los exámenes finales, a partir de una consigna abierta *¿Cómo describirías brevemente tu experiencia general en los exámenes finales?*

Las respuestas obtenidas mostraron una notable heterogeneidad. Algunos estudiantes describieron éstas instancias como experiencias constructivas, en las que pudieron expresar con claridad lo aprendido, interactuar con el docente de manera significativa y fortalecer su confianza académica. El formato oral fue particularmente valorado por varios de ellos como un espacio donde, más allá del contenido, se ponía en juego la comunicación, la argumentación y el pensamiento crítico. Estas respuestas tal vez sugieran que, cuando la evaluación está bien planteada, podría convertirse en una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento personal. Esta mirada se vincula con lo planteado por Litwin (1997), quien sostiene que una evaluación formativa, situada y basada en el intercambio entre docente y estudiante, puede cumplir un rol transformador a lo largo de su recorrido académico.

No obstante, muchas de las respuestas manifestaron experiencias ambivalentes. Varios estudiantes expresaron que las emociones que se despiertan frente al examen son variables y oscilan entre el entusiasmo, la ansiedad, el miedo y el alivio, según el momento del proceso o el tipo de examen. Esta vivencia compleja refleja que la evaluación no sólo interpela el saber académico, sino también la estabilidad emocional de aquél. Maggio (2012) advierte que la evaluación no puede separarse del contexto emocional y subjetivo del alumno, ya que toda instancia de evaluación impacta en la construcción de su identidad académica.

Por otro lado, un número significativo de estudiantes relató experiencias fuertemente negativas. Se utilizaron expresiones como “traumático”, “angustiante”, “degradante”, lo cual evidencia que en ciertos casos la evaluación genera un nivel de malestar que supera ampliamente lo esperable dentro de un proceso formativo. La crítica más recurrente apuntó a los exámenes orales, señalados como injustos o desiguales, donde la subjetividad del evaluador o el azar en la selección de preguntas puede condicionar el resultado. Estas respuestas podrían interpretarse como alertas sobre las condiciones reales en las que se desarrolla la evaluación. Estas respuestas podrían interpretarse como alertas sobre las condiciones reales en las que se desarrolla la evaluación. En este sentido, según Álvarez Méndez (2001), evaluar implica asumir una posición ética y política frente al otro, y toda decisión evaluativa tiene consecuencias que afectan la experiencia del sujeto que aprende. Desde esta perspectiva, los relatos recogidos podrían ser una invitación a revisar las prácticas evaluativas, con el objetivo de favorecer procesos más justos, claros y orientados al aprendizaje. Si bien una parte del estudiantado reconoce en el examen una oportunidad de consolidación del conocimiento, otro sector significativo lo vive como una experiencia desgastante, incierta o poco equitativa. Esta diversidad de percepciones podría constituir una oportunidad para reflexionar

sobre las prácticas evaluativas y explorar formas de hacerlas más equitativas y claras. En este marco, Celman (1998) señala que el desafío pedagógico actual no consiste únicamente en enseñar contenidos, sino también en formar en la práctica de ser evaluado, generando condiciones donde el error no sea penalizado, sino resignificado como parte del proceso de aprendizaje.

A partir de estos resultados, podrían surgir elementos para reflexionar sobre las prácticas evaluativas y su papel en la formación profesional, así como sobre la posibilidad de procesos formativos que favorezcan el aprendizaje y la mejora continua.

1.1-EXPERIENCIA EMOCIONAL ANTES DEL EXAMEN

Dentro del recorrido académico, los exámenes finales constituyen uno de los momentos de mayor carga emocional para los estudiantes. A través de la pregunta ***“¿Qué tipo de emociones experimentaste antes del examen final?”***, se buscó indagar cómo transitan esa instancia. Las respuestas recogidas evidencian que el impacto emocional de la evaluación es profundo y, en muchos casos, afecta negativamente tanto el rendimiento académico como el bienestar general del estudiante.

La ansiedad, el estrés, la inseguridad y el miedo aparecen como las emociones predominantes. Estas respuestas podrían entenderse como indicios de una experiencia compartida dentro de la cultura evaluativa universitaria, más allá de reacciones individuales. Tal como advierte Maggio (2012), los contextos evaluativos no sólo movilizan lo cognitivo, sino también lo emocional, y en ese cruce se juegan sentidos profundos sobre el valor personal, la autoconfianza y el lugar que el estudiante siente que ocupa en el ámbito académico. Aunque en menor proporción, también se registraron emociones positivas, como la tranquilidad o la confianza, lo cual sugiere que existen estudiantes que logran gestionar con mayor equilibrio estos momentos. Sin embargo, su baja frecuencia podría señalar que la mayoría transita el examen con un alto nivel de malestar emocional. Algunos relatos, incluso, aluden a situaciones de mayor gravedad, como “crisis y somatización”, “angustia y bronca”, o “pasar por todas las emociones”. Estas experiencias, aunque menos frecuentes, resultan muy significativas desde una perspectiva pedagógica, porque permiten comprender la intensidad subjetiva con que ciertos estudiantes viven la instancia evaluativa. En este contexto, la evaluación podría entenderse no sólo como un procedimiento técnico, sino también como una práctica que influye en los procesos de aprendizaje. Álvarez Méndez (2001) sostiene que evaluar es siempre un acto ético y que está vinculado con el compromiso institucional de cuidar a quien aprende. Desde esta perspectiva, las evaluaciones podrían diseñarse para ser emocionalmente sostenibles, promoviendo condiciones que favorezcan el aprendizaje. De manera similar, Perrenoud (2008)

plantea que una de las funciones centrales de la evaluación es acompañar el desarrollo del estudiante, en lugar de reforzar el miedo al error. En contextos de alta angustia, los exámenes podrían limitar la percepción de estas instancias como oportunidades de aprendizaje.

En función de lo analizado, podría ser útil avanzar hacia prácticas que consideren el aspecto emocional del proceso evaluativo. Espacios como el Servicio de Orientación Educativa ofrecen apoyo en la gestión emocional y estrategias para afrontar el examen con mayor seguridad, constituyendo una oportunidad para pensar la evaluación como parte de una experiencia formativa integral. Siguiendo esta línea, la dimensión emocional quizás podría tenerse en cuenta en la evaluación como una forma de favorecer prácticas pedagógicas que acompañen y contengan a los estudiantes, facilitando un aprendizaje seguro. Como señala Celman (1998), formar en evaluación no consiste únicamente en enseñar a poner notas, sino en construir prácticas coherentes con una pedagogía del cuidado y respeto por los tiempos y trayectorias de los estudiantes.

Estos resultados podrían abrir la posibilidad de reflexionar no solo sobre los formatos evaluativos, sino también sobre los vínculos que estas instancias promueven. La evaluación, lejos de ser neutra, podría influir en la motivación, el bienestar y la percepción que los estudiantes tienen de su formación, sugiriendo la posibilidad de promover prácticas más justas y conscientes de su impacto.

1.2- EMOCIONES EXPERIMENTADAS DURANTE EL EXAMEN

Es fundamental también indagar las emociones que vivencian los estudiantes durante la realización del examen final. Esto nos permite comprender de manera más precisa los estados emocionales que surgen en el mismo momento de la evaluación, los cuales pueden incidir directamente en el desempeño académico, la autopercepción y la experiencia de aprendizaje. Para ello, se planteó la siguiente pregunta: ***“Y durante el examen final, ¿cómo te sentiste?”***

Las respuestas muestran que la experiencia durante el examen está marcada por una fuerte carga emocional negativa. El nerviosismo fue la emoción más mencionada, lo que refleja un estado generalizado de tensión que atraviesa a gran parte del estudiantado en estas instancias. A esto se suma la sensación de agotamiento, que podría interpretarse como el resultado de una acumulación de esfuerzos sostenidos en el tiempo —producto del estudio, la preparación y también del desgaste emocional asociado a la expectativa del examen. Esta combinación de tensión y cansancio sugiere que, más allá del conocimiento académico, el estudiante llega a la evaluación con una importante carga emocional.

También se recogieron respuestas que reflejan estados emocionales más funcionales o estabilizados. Algunos estudiantes, a pesar del nerviosismo, señalaron haberse sentido

concentrados, logrando focalizar su atención en la resolución de la tarea. Este dato es significativo, ya que muestra que ciertos estudiantes logran transformar la presión en una fuente de activación positiva. Sin embargo, el número de quienes expresaron sentirse relajados fue muy bajo, lo que deja en evidencia que las condiciones en las que se desarrollan los exámenes rara vez generan un entorno emocionalmente seguro o de contención.

Entre las respuestas más particulares, se destacaron expresiones como “ansiedad y bloqueos mentales”, que, aunque aparecieron en menor frecuencia, resultan relevantes. Este tipo de manifestaciones no sólo habla de una vivencia emocional intensa, sino también de cómo ciertas emociones interfieren directamente en la capacidad cognitiva del estudiante. En estos casos, lo emocional impacta de manera directa sobre el rendimiento, no por falta de conocimientos, sino por un estado de sobrecarga que impide acceder a ellos de forma clara en el momento evaluativo.

Estas experiencias reflejan que el examen final representa, para la mayoría, una situación emocionalmente exigente, en la que predominan emociones que afectan negativamente el desempeño y el bienestar. Tal como plantea Perrenoud (2008), evaluar es una práctica compleja que debe considerar las condiciones en las que se produce el acto evaluativo, incluyendo lo emocional como un componente legítimo y determinante. En sintonía con esta mirada, Álvarez Méndez (2001) advierte que no hay evaluación neutral, y que toda forma de evaluar transmite una concepción del sujeto, del conocimiento y del vínculo pedagógico. Si la evaluación genera principalmente ansiedad, agotamiento o bloqueo, tal vez sea útil reflexionar sobre el tipo de vínculo que se está promoviendo a través de esta práctica. Evaluar no solo implica constatar lo aprendido, sino también crear un marco que facilite demostrar ese aprendizaje en condiciones más favorables. Por ello, quizás los docentes evaluadores podrían prestar especial atención a la dimensión emocional durante el proceso, de manera que la evaluación no se perciba como una amenaza, sino como una oportunidad de aprendizaje, incluso en contextos de alta exigencia. Maggio (2018) destaca que diseñar evaluaciones emocionalmente sostenibles no significa bajar el nivel académico, sino asumir una pedagogía que contemple la integridad del estudiante. Entender que el rendimiento académico no es independiente del estado emocional del estudiante es un paso clave para construir evaluaciones formativas, justas y más empáticas.

1.3-PERCEPCIÓN DEL NIVEL DE DIFICULTAD DE LOS EXÁMENES FINALES

Una de las dimensiones exploradas en el marco de este trabajo fue la percepción que tienen los estudiantes sobre el nivel de dificultad de los exámenes finales en relación con las expectativas que tenían antes de presentarse. La pregunta que orientó este análisis fue: *“¿Cómo calificarías el nivel*

de dificultad de los exámenes finales en comparación con tus expectativas previas?” Las respuestas, si bien variadas, permiten advertir una tendencia marcada hacia la vivencia de dificultad, aunque no de manera homogénea. Esto podría sugerir que la experiencia evaluativa no se define únicamente por el contenido académico, sino también por factores contextuales, emocionales y subjetivos que influyen en cómo cada estudiante transita el examen.

En general, muchos estudiantes señalaron que los exámenes les resultaron más desafiantes de lo que esperaban. Este dato no necesariamente implica una falta de preparación, sino que podría quizás estar vinculado a otros aspectos que complejizan la instancia: desde el tipo de consigna y la modalidad elegida (oral o escrita), hasta el tiempo asignado, el nivel de claridad de las preguntas o el modo en que se construye la interacción con el docente evaluador. Es posible que el estudiante haya manejado con solvencia los contenidos, pero que se haya enfrentado a obstáculos inesperados durante la resolución, lo que convierte al examen en una experiencia más exigente de lo anticipado. Al mismo tiempo, un grupo importante de estudiantes manifestó que los exámenes resultaron más accesibles de lo que preveían. Este contraste invita a pensar en varios factores: en primer lugar, puede reflejar un proceso de preparación sólido, tanto en lo académico como en lo emocional, lo que permite enfrentar la evaluación con mayor seguridad. Pero también podría estar indicando que los exámenes fueron planteados de manera clara, coherente con lo trabajado en clase y con consignas que habilitaron una comprensión directa de lo solicitado. En estos casos, se evidencia cierta alineación entre lo enseñado, lo aprendido y lo evaluado, lo que, como bien señala Litwin (1997), constituye una condición clave para que la evaluación sea justa y significativa.

Por otro lado, un número menor de estudiantes refirió haber encontrado los exámenes considerablemente más difíciles de lo esperado. Más allá de su menor frecuencia, este tipo de respuestas resulta particularmente relevante, ya que podría estar señalando experiencias de desajuste entre las expectativas generadas durante el cursado y lo que efectivamente se presentó en el examen. En estos casos, la presencia de sentimientos de desconcierto, frustración o incluso desánimo, parece vincularse con elementos como la ambigüedad de las consignas, escaso tiempo de resolución o criterios de corrección poco explícitos. Según Celman (1998), la ausencia de criterios explícitos y la transformación de la evaluación en un espacio de incertidumbre pueden debilitar la función formativa de la evaluación y comprometer la equidad del proceso evaluativo.

Lo que esta diversidad de respuestas sugiere que la percepción del nivel de dificultad no depende exclusivamente del contenido académico, sino que se ve influida por múltiples dimensiones como ser: la claridad de las consignas, el clima emocional de la instancia, la relación con el evaluador y la

historia previa del estudiante con situaciones similares. No todos los estudiantes parten del mismo punto ni transitan el examen con las mismas herramientas, lo que exige una mirada más amplia y contextualizada por parte de quienes evaluamos. Perrenoud (2008) sostiene que el desafío de una evaluación justa no radica en aplicar pruebas iguales a todos, sino en generar condiciones equitativas que reconozcan la diversidad de trayectorias, saberes y formas de aprender. Desde esta perspectiva, los datos analizados nos invitan a revisar no sólo el formato o la dificultad del examen, sino también el modo en que acompañamos a los estudiantes antes y durante esa instancia, generando condiciones que favorezcan la comprensión, la confianza y la posibilidad real de mostrar lo aprendido.

En definitiva, más allá de las diferencias individuales, los resultados analizados permiten reconocer la importancia de promover formas de evaluación que, sin renunciar a su rigor académico, se construyan desde una lógica pedagógica, transparente y emocionalmente consciente.

2-TIEMPO DE PREPARACIÓN Y ESTUDIO

Indagar cuánto tiempo dedican los estudiantes a prepararse para los exámenes finales ofrece una oportunidad valiosa para comprender no sólo el esfuerzo académico, sino también las formas en que organizan el aprendizaje en función de las demandas percibidas. Lejos de reducirse a una cuestión cuantitativa —horas, semanas o meses de estudio—, esta variable permite reflexionar sobre los modos en que los estudiantes planifican su preparación, priorizan asignaturas, gestionan el tiempo disponible y responden a la complejidad del currículo con estrategias personales.

A través de la pregunta *“¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar para el examen final?”*, se buscó conocer los hábitos y criterios que orientan la preparación de cada estudiante. Las respuestas, aunque diversas, revelan algo más que diferencias en calendarios o ritmo de estudio: permiten advertir cómo cada estudiante construye un criterio propio para afrontar las evaluaciones, ajustando sus decisiones en función del tipo de materia, la carga teórica, la extensión temática, e incluso la modalidad del examen.

La mayoría de las respuestas evidencian una lógica flexible y estratégica en la organización del estudio. Muchos estudiantes señalan que el tiempo de preparación no es fijo, sino variable según la asignatura. Este dato quizás sugiere una comprensión activa del plan de estudios, donde el estudiante reconoce que no todas las materias exigen el mismo esfuerzo ni se abordan del mismo modo. En ese sentido, las decisiones respecto al tiempo dedicado parecen responder a procesos de autorregulación del aprendizaje, sustentados en criterios propios, experiencia acumulada y percepción de dificultad.

Esta capacidad de ajustar los tiempos de estudio a las características de cada materia sugiere una apropiación crítica del rol del estudiante frente al proceso evaluativo. Como plantea Perrenoud (1990), una de las metas de la formación universitaria debería ser precisamente desarrollar competencias de autonomía y gestión personal del aprendizaje. La planificación flexible no es señal de informalidad, sino todo lo contrario: expresa una toma de decisiones fundamentada, basada en la comprensión de las propias necesidades y del contexto evaluativo.

En menor medida, se identificaron respuestas que describen una preparación concentrada en períodos breves. Si bien estas situaciones podrían vincularse tal vez con una comprensión superficial o fragmentada del contenido, también es posible que estén relacionadas con otros factores, como la superposición de exámenes, la acumulación de obligaciones personales o una falsa sensación de dominio de la materia. Estos hallazgos invitan a reflexionar sobre el modo en que se planifican los cronogramas evaluativos y si esos diseños realmente contemplan los tiempos reales que requieren una preparación adecuada.

Por otro lado, varias respuestas mostraron una planificación más extendida y sistemática, con tiempos de estudio que van desde un mes hasta más de dos meses. En estos casos, podría asociarse con una actitud de anticipación, muchas veces vinculada quizás al reconocimiento de una asignatura como particularmente exigente. Asimismo, es posible que refleje una búsqueda de seguridad frente al examen o un estilo de estudio más meticuloso y orientado al detalle. Tal como señala Litwin (1997), las estrategias de preparación no sólo dependen del contenido a estudiar, sino también del modo en que cada estudiante se posiciona frente al conocimiento y frente a la evaluación como experiencia formativa o de control.

Lo que emerge con claridad es que no todos los estudiantes organizan su tiempo del mismo modo ni responden a los exámenes con las mismas herramientas. Como sostiene Celman (1998), enseñar y evaluar implica también reconocer los ritmos, procesos y recorridos de quienes aprenden, evitando proponer estructuras rígidas que desatienden la diversidad.

En síntesis, las respuestas analizadas nos invitan a pensar cómo se vinculan tiempo, complejidad, organización personal y acompañamiento docente. Estas dimensiones no son independientes entre sí, y el modo en que se articulan puede marcar la diferencia entre una evaluación formativa que genera aprendizaje y otra que sólo mide rendimiento.

2.1- ESTRATEGIAS DE ESTUDIO

El interés por comprender cómo los estudiantes organizan, procesan y recuperan la información en el marco de los exámenes finales surge de la necesidad de identificar las estrategias de estudio que

emplean y cómo estas inciden en la construcción e integración del conocimiento. A partir de la pregunta planteada: “*¿Qué estrategias de estudio utilizas para prepararte para el examen final?*”, se pudo explorar un amplio abanico de prácticas, que incluyó desde el estudio individual y en grupo, hasta la utilización de recursos digitales y técnicas de aprendizaje activo, como mapas mentales y autoexplicaciones.

Los resultados reflejan una coexistencia entre estrategias convencionales y otras más orientadas a la participación activa en el aprendizaje. El predominio del estudio en grupo y el repaso de apuntes sugiere que, si bien la preparación individual sigue siendo fundamental, el intercambio colaborativo es valorado como una herramienta clave para la co-construcción del conocimiento. Esta combinación se alinea con la visión de Celman (2014), quien destaca que el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes interactúan entre sí, generando espacios de reflexión compartida y diálogo crítico que favorecen la internalización de contenidos.

Por otra parte, la búsqueda de apoyo externo, tanto en docentes como en recursos digitales, pone de manifiesto la importancia de un acompañamiento pedagógico integrado que responda a diversas necesidades. Como plantea Celman (1998), la evaluación educativa debe considerarse como parte del proceso de enseñanza- aprendizaje, captando no sólo los resultados sino también la forma en que ocurren los aprendizajes, lo que refuerza la relevancia de estas estrategias activas para favorecer una comprensión profunda y una transferencia efectiva de saberes.

Además, las estrategias orientadas a un aprendizaje activo, cómo resolver exámenes previos, el uso de cuadros comparativos o la realización de autoexplicaciones, evidencian un esfuerzo por construir conocimiento de manera reflexiva y organizada. Según Litwin (2008), los estudiantes aprenden de manera más profunda y significativa cuando participan activamente en la organización de la información y en la construcción de relaciones entre los contenidos nuevos y los ya conocidos.

De acuerdo con las respuestas recopiladas, se observa que la variedad y complementariedad de las estrategias empleadas por los estudiantes podrían reflejar una adaptación dinámica a las demandas académicas, donde el equilibrio entre el apoyo colaborativo, el uso de recursos tecnológicos y las técnicas de aprendizaje activo contribuyen a consolidar procesos de estudio más integrales y efectivos.

2.2- PREPARACIÓN PARA UN EXAMEN FINAL

El examen final constituye una instancia particularmente significativa dentro del recorrido académico, ya que exige no sólo la apropiación de contenidos sino también la capacidad de integrarlos, relacionarlos y aplicarlos en una situación evaluativa concreta. En este sentido, resulta

clave considerar cómo los estudiantes perciben su propio nivel de preparación y qué variables influyen en esa percepción.

A partir de la pregunta “*¿Consideras que tu preparación es suficiente para un examen final?*”, las respuestas recogidas reflejan un abanico amplio de experiencias, en donde confluyen la autoconfianza, la planificación, el tipo de evaluación, la materia en cuestión, el estilo del docente evaluador, e incluso las condiciones personales de cada estudiante.

Algunos estudiantes manifestaron sentirse suficientemente preparados, lo cual podría vincularse con trayectorias académicas consistentes, estrategias de estudio consolidadas o experiencias previas positivas en evaluaciones similares. No obstante, muchas respuestas expresan dudas o percepciones ambiguas, donde la preparación no siempre garantiza un resultado predecible. Comentarios como “*a veces estoy bien preparado y salgo mal; otras, mal preparado y salgo bien*” o “*depende del docente que te evalúe*” permiten identificar que el examen no es vivido únicamente como una medición del saber, sino también como un espacio influido por múltiples factores externos. A esto se suma la variabilidad en los estilos de aprendizaje, el tipo de materia y las responsabilidades personales, especialmente en aquellos casos donde el estudio debe articularse con responsabilidades laborales o familiares.

Esta diversidad en las percepciones sugiere que la evaluación no puede reducirse a una instancia neutra ni uniforme, sino que debe ser comprendida como una práctica social y pedagógica compleja, tal como lo plantea Álvarez Méndez (2001), quien sostiene que evaluar implica valorar procesos, contextos y trayectorias, y no simplemente emitir un juicio aislado. En una línea similar, Perrenoud (2008) advierte que la evaluación debe ser parte del proceso de aprendizaje, y no un fin en sí mismo, ya que muchas veces las diferencias en los resultados no responden únicamente al conocimiento del contenido, sino a cómo se construye y aplica ese conocimiento en un entorno evaluativo determinado. Por su parte, Litwin (1997) subraya la necesidad de construir criterios claros, compartidos y coherentes en las prácticas evaluativas, de modo que los estudiantes puedan anticipar lo que se espera de ellos, y organizar su estudio con mayor sentido y efectividad. Así, este análisis sugiere que la preparación para un examen no puede reducirse a una cuestión de tiempo o esfuerzo, sino que se trata de una experiencia situada, compleja y atravesada por múltiples dimensiones subjetivas y contextuales que requieren ser visibilizadas por los diversos actores involucrados.

A partir de estas reflexiones, podría ser valioso explorar prácticas evaluativas más contextualizadas, justas y comprensibles, que contemplen la diversidad de trayectorias y que habiliten espacios de

retroalimentación genuina. Esto tal vez contribuye a que el estudiante se prepare de manera más consciente y efectiva para la instancia del examen.

3-PERCEPCIÓN DEL EXAMEN Y DEL DOCENTE

Uno de los aspectos que más incide en la experiencia del examen final tiene que ver con su estructura: el tipo de preguntas, el formato (oral o escrito), la claridad de las consignas y la adecuación del tiempo disponible. Con el objetivo de explorar cómo los estudiantes valoran estos componentes, ***se les preguntó directamente por su percepción sobre la organización general de los exámenes.*** Las respuestas recopiladas dan cuenta de una experiencia heterogénea, atravesada por múltiples factores que no pueden desligarse del modo en que se diseña y se lleva a cabo la evaluación.

En muchos casos, se destacan diferencias notables entre asignaturas, tanto en cuanto a la coherencia interna del examen como a la preparación que se les exige. Se mencionan materias con estructuras claras, bien organizadas y ajustadas a lo trabajado durante el cursado, y otras que son vividas como confusas, desordenadas o poco previsibles. Esta diversidad de experiencias quizás indique la necesidad de establecer criterios comunes que orienten la construcción de los instrumentos evaluativos, promoviendo una mayor equidad entre espacios curriculares. Tal como plantea Litwin (2008), la evaluación debe formar parte del diseño didáctico y no aparecer como un momento aislado, de cierre, ajeno al proceso formativo del estudiante.

En relación al ***formato del examen***, las respuestas muestran una preferencia generalizada por los exámenes escritos, ya que son percibidos como más estructurados, objetivos y predecibles. En contraste, el examen oral suele generar tensiones: es vivido como subjetivo, dependiente del estilo del docente evaluador y, en muchos casos, como una fuente de ansiedad debido a la imprevisibilidad del criterio de corrección. Estas percepciones estudiantiles acerca de la estructura de los exámenes y el rol del docente evaluador pueden analizarse desde lo planteado por diversos autores que abordan la evaluación universitaria. Celman (2013) señala que la falta de coherencia entre lo enseñado, lo aprendido y lo evaluado debilita el sentido pedagógico de la evaluación, generando frustración e incertidumbre en el estudiante, especialmente cuando se enfrenta a consignas poco claras o a criterios de evaluación implícitos.

Otro aspecto que genera malestar en algunos estudiantes es la falta de claridad en las instrucciones. Se describen situaciones donde las preguntas no están bien formuladas o no se permiten aclaraciones durante la instancia evaluativa, lo cual dificulta no solo la comprensión sino también la posibilidad de demostrar lo aprendido. Como afirma Maggio (2018), la evaluación debería funcionar

como un espacio para aplicar el conocimiento de manera significativa y no como una barrera adicional a superar. Si las consignas no son claras o no están alineadas con el proceso de enseñanza, terminan desdibujando el sentido mismo de la evaluación.

También emergen críticas que apuntan a la falta de correspondencia entre lo evaluado y las habilidades prácticas que requiere el ejercicio profesional. Algunas voces mencionan que los exámenes no siempre logran capturar las competencias clínicas o situacionales que se necesitan en el campo veterinario. Esta distancia entre el examen final y el perfil profesional esperado quizás refleje una tensión en torno a las concepciones que orientan el proceso evaluativo.

En definitiva, las percepciones expresadas por los estudiantes no sólo ofrecen un diagnóstico sobre las posibles debilidades de la estructura de los exámenes finales, sino que también aportan elementos valiosos para repensar la evaluación como una instancia pedagógica integral, formativa y coherente. Una evaluación que no se limite a calificar, sino que acompañe, oriente y refleje genuinamente el proceso de aprendizaje, en sintonía con los desafíos del futuro profesional.

3.1-ACOMPañAMIENTO DOCENTE

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación pedagógica entre docentes y estudiantes cumple un rol fundamental. Más aún en momentos clave como la preparación para un examen final, donde el acompañamiento del cuerpo docente puede marcar una diferencia importante no sólo en términos académicos, sino también en lo emocional y motivacional. Con el propósito de indagar cómo vivencian los estudiantes este vínculo, ***se les preguntó directamente si se sintieron apoyados por los docentes durante la preparación del examen final.***

Las respuestas obtenidas permiten observar que una parte importante del estudiantado percibe haber recibido, al menos en algún momento, apoyo docente. Sin embargo, los casos en los que este acompañamiento se sostuvo de manera sistemática y constante fueron mucho menos frecuentes. A su vez, se destaca una proporción no menor de estudiantes que no se sintieron acompañados en ningún momento del proceso.

Este panorama observado sugiere que, si bien existen diversas estrategias de acompañamiento, su alcance efectivo a todos los estudiantes no siempre se logra. La percepción de un apoyo parcial o ausente podría repercutir negativamente en la autoconfianza, el nivel de preparación y, sobre todo, en la permanencia y el bienestar emocional durante el trayecto formativo. Tal como plantea Álvarez Méndez (2001), la evaluación —y por extensión todo lo que la rodea— debe tener un sentido ético y humano, en tanto implica poner en juego no sólo saberes, sino también subjetividades. En este

sentido, cuando el vínculo pedagógico se debilita, se afecta también el sentido formativo de la evaluación.

Además, el grado de acompañamiento recibido posiblemente tenga un efecto sobre la apropiación crítica del proceso evaluativo por parte de los estudiantes. Como señala Perrenoud (2008), una de las funciones esenciales del docente es enseñar a evaluar, y esto no puede limitarse a calificar al final de un proceso, sino que debe incluir instancias previas de diálogo, retroalimentación y orientación. Si estas oportunidades no se presentan o son esporádicas, el examen final tiende a convertirse en una instancia de alto riesgo, más cercana al control que a la construcción del aprendizaje.

Lo expresado por los estudiantes interpela sobre nuestras prácticas docentes. Nos invita a revisar cómo, cuándo y de qué manera acompañamos en la preparación de los exámenes, y si realmente logramos generar condiciones pedagógicas que fortalezcan la autonomía, pero sin dejar de ofrecer sostén. Acompañar no significa resolver todo por el estudiante, sino habilitar espacios donde pueda reflexionar, organizarse, y sentir que su recorrido académico importa.

3.2-PERCEPCIÓN DE JUSTICIA DEL EXAMEN FINAL

Una evaluación final que aspire a ser formativa e integrativa debería permitir al estudiante expresar con claridad los aprendizajes construidos durante el trayecto académico. En este sentido, se buscó conocer cómo valoran los estudiantes la correspondencia entre lo evaluado y lo efectivamente aprendido. La pregunta formulada fue: ***¿Consideras que el examen final reflejó de manera justa tus conocimientos y competencias adquiridas durante el semestre?***

Las respuestas obtenidas evidencian una percepción predominante de desajuste. Si bien algunos estudiantes consideran que el examen fue justo, muchos señalan que sólo reflejó parcialmente sus conocimientos, mientras que otros directamente no se sintieron representados por lo que se evaluó. Esta disociación entre los contenidos trabajados y los criterios utilizados en la evaluación posiblemente interpela de manera directa el sentido pedagógico de la misma, cuestionando su capacidad de valorar los procesos de aprendizaje de forma integral. Desde esta mirada, la evaluación quizás deba considerarse como parte del entramado didáctico, y no como una práctica aislada ni exclusivamente técnica. Cuando el examen final no se alinea con lo enseñado ni con las competencias que se pretende desarrollar, posiblemente se vea debilitada su función formativa e integrativa. Perrenoud (2008) advierte que una evaluación justa no es solo aquella que mide correctamente, sino la que se inscribe en una lógica de enseñanza que da sentido al conocimiento. En la misma línea, Litwin (1997) subraya que el acto de evaluar debe estar en consonancia con el

enfoque pedagógico adoptado, de modo que se valoren no solo los resultados, sino también los procesos y las condiciones en que se produce el aprendizaje.

Las percepciones de injusticia que expresan los estudiantes abren la posibilidad de repensar la evaluación, procurando consignas claras, contenidos pertinentes y los criterios de corrección explícitos. Solo así es posible construir una evaluación centrada en el sujeto que aprende, capaz de reconocer la diversidad de trayectorias formativas y de promover un vínculo pedagógico más justo, reflexivo y comprometido.

4- IMPACTO EMOCIONAL Y PSICOLÓGICO

La dimensión emocional en contextos de evaluación constituye un aspecto fundamental para comprender la experiencia integral del estudiante. Lejos de tratarse de un simple componente accesorio, el bienestar emocional incide directamente sobre la calidad del aprendizaje, la capacidad de concentración, la toma de decisiones y la manera en que se afrontan los desafíos académicos. En función de ello, este proyecto incluyó una pregunta orientada a indagar el impacto emocional que produce el examen final en los estudiantes, con la intención de visibilizar no solo sus habilidades cognitivas, sino también los efectos afectivos y psicológicos que atraviesan en dichas instancias.

Frente a la pregunta: *“¿Cómo afectó el examen final a tu bienestar emocional?”*, las respuestas evidencian con claridad una fuerte carga emocional asociada a este momento del trayecto formativo. Salvo una excepción, la totalidad de quienes participaron expresó haber atravesado niveles variables de estrés, ansiedad, tensión o preocupación. Estos datos evidencian que el examen final no es vivido como una situación neutra, sino como una experiencia intensamente movilizadora, que activa no solo el conocimiento, sino también emociones que pueden influir de manera directa en el desempeño. Álvarez Méndez (2001) subraya que la evaluación no puede desligarse de su efecto emocional, dado que implica una instancia de juicio que afecta la identidad y el autoconcepto del estudiante.

La recurrencia de relatos vinculados al estrés como experiencia dominante durante los exámenes finales, muestra la necesidad de considerar también la dimensión emocional en las prácticas evaluativas, esto no implica una renuncia a la exigencia académica, sino construir condiciones pedagógicas más sostenibles, formativas e integradoras para el aprendizaje.

4.1 SATISFACCIÓN CON EL RENDIMIENTO EN EL EXAMEN FINAL

Más allá de los resultados cuantitativos que arrojan las calificaciones, la satisfacción subjetiva que los estudiantes sienten respecto a su rendimiento académico representa una dimensión fundamental para comprender el proceso de aprendizaje y evaluación en profundidad. La pregunta

“¿Te sentiste satisfecho con tu rendimiento en el examen final?” permitió explorar cómo los estudiantes valoran sus propios logros y esfuerzos, revelando una variedad de experiencias y percepciones. La mayoría expresó una satisfacción parcial, reconociendo que, si bien no alcanzaron una conformidad total, lograron cumplir al menos con parte de los objetivos propuestos durante su preparación y presentación del examen. Por otro lado, un grupo menor manifestó una satisfacción plena, señalando un alto nivel de confianza y reconocimiento personal en relación con sus capacidades y preparación. En contraste, la presencia de una insatisfacción significativa en un sector considerable de estudiantes, incluso entre quienes aprobaron, evidencia una tensión interna entre el esfuerzo invertido y los resultados obtenidos.

Celman (2008) aporta que el sentido que los estudiantes atribuyen a sus logros y fracasos es determinante para su identidad como aprendices y para su capacidad de resiliencia frente a los desafíos académicos. Por lo tanto, comprender y atender estas percepciones sobre la satisfacción con el rendimiento quizás podría ser clave para diseñar procesos evaluativos más justos, significativos y que favorezcan la motivación intrínseca, promoviendo un aprendizaje auténtico y sostenido.

5- SISTEMA DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS ESPERADAS

Dentro del recorrido de la carrera de Medicina Veterinaria, especialmente en el último año, se espera que los estudiantes hayan desarrollado no sólo conocimientos específicos, sino también capacidades clínicas, éticas, comunicativas y de razonamiento diagnóstico que resultan indispensables para el ejercicio profesional. En este sentido, se indaga hasta qué punto el sistema evaluativo vigente responde realmente a esas expectativas formativas. La pregunta formulada fue: ***¿Consideras que el sistema de evaluación actual refleja adecuadamente lo que se espera de un/a estudiante de 5.º año en Medicina Veterinaria?***

Las respuestas obtenidas dan cuenta de una clara insatisfacción generalizada por parte de los estudiantes. Son muy pocos los que consideran que el sistema de evaluación refleja con precisión lo que se espera de un futuro profesional veterinario. La mayoría sostiene que no hay una correspondencia entre lo evaluado y las competencias necesarias para el ejercicio profesional, mientras que otros manifiestan una conformidad parcial. En sus respuestas aparecen elementos recurrentes que apuntan a una desalineación entre lo que se exige en las evaluaciones finales y lo que efectivamente se abordó durante el cursado. Se señala que en muchas materias se privilegia la repetición literal de contenidos por sobre la comprensión e integración conceptual, que son claves

en situaciones clínicas reales. También se mencionan evaluaciones que incluyen contenidos que no fueron tratados en profundidad, lo que genera una fuerte sensación de injusticia y desconexión pedagógica.

A su vez, aparecen cuestionamientos hacia el tipo de evaluación predominante. Muchos estudiantes consideran que, al estar finalizando la carrera, las instancias escritas pierden relevancia frente a evaluaciones orales o prácticas que permitan demostrar competencias clínicas, razonamiento frente a casos reales y toma de decisiones, más acordes al perfil profesional esperado. En este punto, las críticas no sólo aluden al formato, sino también a la falta de criterios claros y consistentes entre docentes, lo cual se vive como una fuente de incertidumbre que impacta directamente en el rendimiento y la autoconfianza.

Algunos estudiantes incluso expresan que estarían dispuestos a enfrentar mayores niveles de exigencia académica, siempre y cuando esto fuera acompañado de un proceso formativo coherente, con objetivos claros, instancias de acompañamiento efectivas y evaluaciones que realmente permitan demostrar lo aprendido en situaciones complejas y contextualizadas.

Estas percepciones estudiantiles quizás interpelen el sentido formativo de la evaluación, entendido como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una mirada centrada en la formación profesional, Maggio (2018) señala que la evaluación debe estar orientada a promover aprendizajes relevantes y contextualizados, que permitan al estudiante enfrentarse a situaciones reales con juicio clínico, pensamiento crítico y responsabilidad ética. En este marco, revisar el sistema evaluativo sugiere no sólo analizar los instrumentos, sino también reflexionar sobre el sentido pedagógico de la evaluación en función del sujeto que aprende y del profesional que se quiere formar.

ANÁLISIS DE LA ENCUESTA AL CUERPO DOCENTE

“Instrumentos evaluativos administrados en los exámenes finales para estudiantes de 5to año de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNL: construyendo una nueva mirada de evaluación” (Anexo pág. 116)

Objetivo: Conocer las habilidades y competencias que los docentes consideran al diseñar y aplicar los exámenes finales en el 5to año de la carrera de Medicina Veterinaria.

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS EXÁMENES FINALES

El presente análisis reúne los resultados obtenidos a partir de una encuesta dirigida al cuerpo docente que se desempeña en el último año de la carrera de Medicina Veterinaria. El objetivo principal fue indagar sobre las modalidades, criterios y sentidos que asume la evaluación final en este tramo formativo, así como también explorar percepciones, prácticas y desafíos vinculados a la enseñanza y evaluación de competencias profesionales.

Se presenta un análisis detallado de cada pregunta, con el propósito de explorar posibles tendencias y tensiones. La interpretación de los datos se acompaña de un marco teórico que dialoga con los aportes de distintos autores que abordan la evaluación desde una perspectiva formativa, situada y crítica, en consonancia con los desafíos actuales de la educación superior.

En el marco del presente proyecto educativo, la pregunta formulada fue: ***“¿Qué tipo de exámenes finales aplica más frecuentemente en su asignatura?”*** Los resultados obtenidos evidencian que la modalidad más empleada por los docentes es el examen oral, opción seleccionada por la mayoría de los encuestados. Esta preferencia sugiere una tendencia hacia evaluaciones que permiten una interacción directa con el estudiante, así como la posibilidad de valorar el dominio discursivo y explorar en profundidad la comprensión conceptual de los contenidos por parte del alumno.

Además del examen oral, se identificaron otros tipos de evaluaciones, aunque con menor frecuencia, entre los cuales se encuentran:

- Examen escrito teórico
- Examen escrito de desarrollo
- Examen escrito de opción múltiple
- Examen escrito de verdadero/falso
- Examen práctico
- Examen mixto (teórico-práctico)
- Examen oral combinado con opción múltiple escrita
- Examen combinado de opción múltiple con verdadero/falso

Es importante destacar que el examen práctico y el examen escrito de verdadero/falso no fueron seleccionados por ningún docente, lo cual resulta relevante considerando la importancia de la formación práctica en el ámbito veterinario.

En conclusión, los resultados muestran una clara predominancia del examen oral como modalidad evaluativa final, lo que podría interpretarse como una búsqueda de enfoques más cualitativos y personalizados para valorar el aprendizaje. Esta elección está en sintonía con una concepción de la evaluación entendida no sólo como herramienta de acreditación, sino también como práctica

formativa, tal como lo plantea Celman (1998), al destacar que evaluar implica interpretar los procesos de aprendizaje y generar oportunidades de mejora. Desde esta mirada, la evaluación oral habilita un espacio de diálogo donde el docente puede observar no solo lo que el estudiante sabe, sino cómo lo argumenta, cómo organiza su pensamiento y cómo aplica los conceptos en tiempo real. Perrenoud (2008) sostiene que una evaluación significativa debe centrarse en la movilización de saberes en contextos auténticos, superando la lógica de la simple reproducción. En este sentido, el examen oral podría considerarse como una modalidad que quizás permita acceder a una aproximación más situada del conocimiento y a valorar competencias comunicativas, reflexivas y clínicas, fundamentales en la formación veterinaria. Sin embargo, también se observa en los resultados una relativa diversidad de herramientas escritas, lo cual podría leerse como un intento de algunos docentes por integrar distintas estrategias evaluativas. Litwin (1997) advierte sobre la necesidad de diversificar los formatos de evaluación para no restringir las posibilidades de expresión del conocimiento a un único dispositivo. La inclusión de exámenes mixtos, de desarrollo o de opción múltiple indica, aunque de manera no predominante, una intención de ampliar los modos de valorar el aprendizaje. A esto se suma la perspectiva de Álvarez Méndez (2001), quien enfatiza que una evaluación justa debe reconocer la pluralidad de formas de aprender y permitir que los estudiantes demuestren sus saberes desde diferentes enfoques.

Estos aportes teóricos permiten interpretar los datos relevados desde una perspectiva crítica, reconociendo avances en la búsqueda de evaluaciones más significativas, pero también señalando desafíos pendientes en relación con la diversidad de instrumentos, la integración de lo práctico y la coherencia entre evaluación, enseñanza y formación profesional

En el desarrollo de la misma encuesta, se indaga también acerca de los objetivos que los docentes buscan alcanzar con los exámenes finales que implementan en sus asignaturas. La pregunta formulada fue: ***¿Cuál es el objetivo principal que busca alcanzar con su examen final?***

Del análisis de las respuestas se desprende que muchos docentes comprenden la instancia evaluativa final como una oportunidad para indagar la aplicabilidad del conocimiento en situaciones concretas, lo que revela una preocupación por que el estudiante no solo memorice contenidos, sino que sea capaz de ponerlos en juego en contextos similares a los que enfrentará en su futuro profesional. En la misma línea, otro grupo de docentes manifestó como propósito evaluar competencias profesionales, tales como la toma de decisiones clínicas, el diagnóstico y el razonamiento contextualizado, lo cual refuerza la idea de que la evaluación final comienza a reflejar el perfil profesional del egresado.

También se observa un interés por valorar el desempeño integral del estudiante, haciendo foco en su capacidad para expresarse con claridad, utilizar vocabulario técnico adecuado y comunicar de manera efectiva tanto por vía oral como escrita. Esta mirada más amplia sobre el acto de evaluar se complementa con otras respuestas que apuntan a explorar la comprensión profunda, a través de la identificación de relaciones entre conceptos y de la integración entre teoría y práctica.

Por otro lado, se destaca la ausencia de la evaluación de habilidades prácticas como objetivo principal, lo cual quizás podría interpretarse como una consecuencia de las limitaciones que aún persisten para incluir instancias de evaluación práctica formal dentro de los exámenes finales, o bien como una señal de que estas habilidades se trabajan y valoran en otros espacios curriculares previos.

En conjunto, las respuestas relevadas reflejan una tendencia hacia una evaluación final que trasciende el enfoque tradicional centrado en contenidos aislados. Comienza a instalarse una perspectiva más compleja e integral, donde se busca capturar el modo en que los estudiantes piensan, deciden, comunican y aplican los conocimientos en situaciones cercanas a la realidad profesional.

Esta orientación se encuentra en sintonía con lo que plantea Perrenoud (2008), quien sostiene que evaluar competencias implica crear situaciones desafiantes en las que el estudiante deba movilizar saberes diversos en contextos significativos, más allá de la lógica de la repetición o la memorización. Asimismo, Maggio (2018) resalta que la evaluación en el ámbito universitario debe estar orientada al desarrollo de competencias complejas, vinculadas al desempeño profesional y al compromiso con la realidad en la que se interviene. Por su parte, Álvarez Méndez (2001) sostiene que evaluar no es simplemente calificar, sino ofrecer condiciones para que cada estudiante pueda demostrar lo que ha aprendido de forma significativa, lo que incluye considerar aspectos como la comunicación, la argumentación y la capacidad de relacionar conceptos. En esta misma dirección, Litwin (1997) advierte sobre la importancia de diseñar evaluaciones que promuevan la articulación del conocimiento, evitando su fragmentación y permitiendo procesos de pensamiento más integradores.

Este análisis permite reconocer un proceso en marcha hacia una evaluación más reflexiva, profesionalizante y centrada en el estudiante, en consonancia con los desafíos actuales de la formación en Medicina Veterinaria.

En continuidad con el análisis de dicha encuesta, ***“se exploraron las habilidades específicas que los docentes consideran más relevantes al momento de evaluar a los estudiantes en el examen final.”***

Las respuestas proporcionadas por los docentes permiten observar que la capacidad de análisis y resolución de problemas se configura como la competencia destacada con mayor frecuencia, lo que sugiere que es percibida como un elemento central para el desempeño profesional. En un segundo orden se ubican el trabajo en equipo y la colaboración, junto con las habilidades de comunicación —especialmente en la interacción con pacientes y propietarios— y el razonamiento clínico, que también adquieren un papel relevante dentro del conjunto de capacidades consideradas.

Las habilidades prácticas, tales como el manejo de animales o la realización de técnicas quirúrgicas, son señaladas por un grupo menor de docentes, al igual que otras competencias vinculadas al ejercicio cotidiano, como la toma de decisiones bajo presión, la empatía y la asertividad en la comunicación, y la ética profesional. En un nivel inferior se ubican el conocimiento teórico de la carrera y la capacidad de crítica y autoanálisis, cuya presencia resulta menos predominante. Finalmente, el liderazgo aparece como la competencia menos resaltada dentro del conjunto analizado.

En conjunto, las respuestas evidencian una transformación en la concepción de la evaluación final, que comienza a alejarse del modelo tradicional centrado en contenidos académicos, para avanzar hacia una evaluación más situada, compleja e integral, alineada con los desafíos del ejercicio profesional.

Este enfoque está estrechamente vinculado con lo que plantea Perrenoud (2008), quien advierte que evaluar por competencias implica poner al estudiante frente a situaciones que demanden más que saberes conceptuales: requieren actuar, decidir, comunicarse, colaborar y adaptarse. En esta misma línea, Maggio (2018) señala que la formación profesional debe promover el desarrollo de competencias transversales —como el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la comunicación— integradas a los contenidos específicos de la disciplina. Por su parte, Litwin (1997) subraya la necesidad de que la evaluación no se limite a reproducir contenidos, sino que permita captar procesos de pensamiento complejos, como la argumentación, la toma de postura, la integración de saberes y la aplicación en contextos específicos. Este tipo de evaluación demanda, además, que el estudiante pueda conectar lo aprendido con situaciones reales, lo que se alinea con el interés docente por valorar el razonamiento clínico y la resolución de problemas.

La incorporación de habilidades interpersonales, comunicativas y de juicio ético como criterios de evaluación en el examen final podría reflejar un giro respecto a los modelos tradicionales, avanzando posiblemente hacia prácticas más integradoras y contextualizadas que consideran tanto las competencias cognitivas como las sociales y éticas del desempeño profesional.

Dentro del mismo relevamiento, ***se consultó al cuerpo docente acerca de la importancia que le asignan a la evaluación de habilidades prácticas*** en el examen final del último año de la carrera. Se incluyeron en este grupo de competencias las técnicas veterinarias, el manejo de animales, los procedimientos quirúrgicos, el uso pertinente de instrumentos y la toma de decisiones en contextos clínicos.

Las respuestas obtenidas muestran que, si bien una parte significativa de los docentes considera que estas habilidades tienen un lugar relevante en la evaluación final, existe cierta dispersión en cuanto al grado de importancia que se les asigna. Mientras que algunos docentes las reconocen como un componente clave del proceso evaluativo, otros las sitúan en un plano secundario o incluso menos relevante. Este dato resulta llamativo si se considera que la carrera de Medicina Veterinaria requiere una sólida formación práctica, indispensable para el ejercicio profesional seguro y competente.

La variabilidad en las respuestas podría estar relacionada con múltiples factores. Por un lado, las condiciones institucionales y logísticas que posiblemente dificultan la implementación de evaluaciones prácticas en instancias finales; por otro, las concepciones pedagógicas que tal vez siguen priorizando la evaluación de contenidos teóricos sobre las técnicas. En cualquier caso, esta diversidad sugiere que el lugar de la práctica en la evaluación final podría no estar plenamente consolidado y que posiblemente persisten tensiones entre lo que se enseña, lo que se evalúa y lo que se espera del egresado al momento de enfrentar la realidad.

En este contexto, Maggio (2018) señala que, en carreras de perfil profesional como veterinaria, la evaluación debe ir más allá de los contenidos conceptuales, incorporando también la valoración de las competencias prácticas, clínicas y procedimentales que definen el ejercicio profesional. De manera complementaria Perrenoud (2008) sostiene que no es posible formar para la acción si no se evalúa también en y para la acción. Por su parte, Litwin (1997) también advierte que una evaluación que no contempla la dimensión práctica corre el riesgo de generar una distancia entre lo aprendido y lo que efectivamente se necesita en el campo profesional. Por eso, plantea la necesidad de diseñar dispositivos evaluativos que articulen lo teórico con lo práctico, promoviendo una integración de saberes contextualizados.

En resumen, el análisis de esta pregunta sugiere la existencia de una tensión persistente en la evaluación final: si bien se observa una creciente consideración sobre la importancia de las habilidades prácticas en la formación veterinaria, aún podrían no estar plenamente incorporadas como criterio prioritario en la instancia evaluativa final. Este escenario sugiere la necesidad de

avanzar hacia evaluaciones más alineadas con las demandas del campo profesional y con el perfil integral que se espera del egresado.

2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En relación con las competencias previamente identificadas como relevantes por los docentes, la encuesta incluyó una pregunta orientada a conocer ***¿cómo estructuran sus exámenes finales para evaluarlas?*** Las respuestas permiten observar una marcada preferencia por formatos que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la elaboración de respuestas argumentadas y la resolución de situaciones problemáticas.

En ese sentido, las preguntas abiertas y el desarrollo de casos constituyen la modalidad más frecuentemente elegida, lo que sugiere una intención de los docentes por construir evaluaciones que permitan al estudiante articular conocimientos, expresar su pensamiento en profundidad y aplicar conceptos a situaciones clínicas o contextos simulados. Estas estructuras ofrecen una oportunidad para valorar no solo lo que el alumno sabe, sino cómo lo organiza, lo comunica y lo pone en juego frente a un problema complejo. Asimismo, se registraron respuestas que incluyen el uso de casos clínicos como herramienta evaluativa, así como presentaciones orales, lo cual indica un interés creciente por formatos que requieren del estudiante una posición activa, reflexiva y argumentativa frente a situaciones propias del campo profesional. Aunque en menor medida, también se mencionó la evaluación a partir de la exposición oral de casos reales y simulados, lo que aporta una mirada más situada y contextualizada del proceso de evaluación.

Por otro lado, la opción múltiple o verdadero/falso, continúan siendo utilizadas, aunque en general aparecen combinadas con otras estrategias. Esto podría interpretarse como una forma de equilibrar la necesidad de objetividad y cobertura temática con herramientas que favorezcan una evaluación más profunda, integradora y orientada a la transferencia de conocimiento. Finalmente, algunas estrategias como los ateneos o el examen práctico en laboratorio o campo casi no se mencionaron, reflejando una menor presencia de estas modalidades dentro de las respuestas analizadas.

En conjunto, el modo en que los docentes estructuran sus evaluaciones finales podría estar indicando una transición progresiva hacia modelos más integradores y contextualizados, que quizás buscan vincular los saberes conceptuales con el ejercicio profesional y favorecer el desarrollo de competencias múltiples.

Este enfoque se alinea con lo propuesto por Litwin (1997), quien sostiene que las estructuras evaluativas deben permitir a los estudiantes expresar no solo conocimientos, sino también procesos de pensamiento, relaciones entre ideas, y la capacidad de actuar ante situaciones complejas. Del

mismo modo, Perrenoud (2008) plantea que para evaluar competencias es necesario diseñar situaciones auténticas, donde el alumno deba movilizar múltiples saberes para resolver un problema o justificar una decisión. Por su parte, Maggio (2018) resalta que una evaluación verdaderamente formativa debe articular lo cognitivo, lo técnico y lo actitudinal, permitiendo a los estudiantes situarse en roles activos, con autonomía y capacidad reflexiva.

En una pregunta posterior, ***se consultó a los docentes sobre las razones por las cuales prefieren los instrumentos evaluativos que utilizan en los exámenes finales***, con el objetivo de comprender los criterios pedagógicos que orientan sus elecciones.

Las respuestas muestran que, en su mayoría, los docentes priorizan instrumentos que les permiten evaluar competencias específicas, como el razonamiento clínico y la toma de decisiones. Esta preferencia refuerza la tendencia ya observada a lo largo del relevamiento: existe una clara orientación hacia la evaluación de capacidades complejas, propias del desempeño profesional, por sobre la mera reproducción de conocimientos. También se identificaron motivos vinculados a la coherencia entre los instrumentos seleccionados y los objetivos del curso, lo que evidencia una preocupación por garantizar una alineación entre lo que se enseña, lo que se espera del estudiante y lo que finalmente se evalúa. Esto da cuenta de una mayor intencionalidad pedagógica en la planificación de la evaluación final. En menor medida, algunos docentes señalaron que eligen determinados instrumentos porque consideran que son efectivos para evaluar conocimientos, mientras que otras razones —como la facilidad de corrección o son los de uso habitual— resultaron escasamente mencionadas. Esto sugiere que, en general, las decisiones evaluativas no están guiadas únicamente por criterios operativos o de tradición, sino por una reflexión más profunda sobre el tipo de aprendizajes que se desean valorar.

Estos resultados podrían sugerir una evolución en la concepción de la evaluación dentro del ámbito universitario, especialmente en los trayectos finales de formación profesional. Lejos de centrarse exclusivamente en conocimientos teóricos, los docentes comienzan a elegir instrumentos que les permitan obtener evidencia del modo en que los estudiantes piensan, deciden, resuelven y actúan en situaciones similares a las que enfrentarán en la vida profesional.

Este posicionamiento se vincula directamente con lo que plantea Perrenoud (2008), al señalar que evaluar competencias implica diseñar instrumentos que convoquen al estudiante a actuar, a integrar saberes y a responder con criterio ante situaciones inéditas. La preferencia por formatos que permiten acceder al razonamiento clínico y a la toma de decisiones se inscribe claramente en esta lógica. De manera complementaria, Maggio (2018) destaca que las decisiones evaluativas

deben estar íntimamente relacionadas con los propósitos formativos. Por su parte, Litwin (1997) sostiene que los instrumentos de evaluación no son neutros: su elección refleja concepciones sobre qué es enseñar, qué es aprender y qué se considera importante valorar.

En la misma dirección, Álvarez Méndez (2001) advierte que una evaluación que no toma en cuenta la complejidad de los saberes profesionales corre el riesgo de reducir la formación a una lógica meramente reproductiva. Por eso, insiste en la necesidad de construir instrumentos que promuevan el pensamiento crítico, la argumentación y la autonomía del estudiante.

En una nueva instancia del relevamiento, ***se pidió a los docentes que valoraran ¿En qué grado los exámenes actuales logran medir las competencias que esperas que los estudiantes adquieran?*** La mayoría de las respuestas reflejan una valoración positiva, en el sentido de que los docentes consideran que, en general, los instrumentos que utilizan permiten evaluar en buena medida las competencias esperadas. Sin embargo, también se evidencia cierta moderación en esa apreciación: una porción significativa de docentes reconoce que los exámenes no logran del todo capturar la complejidad de los saberes y capacidades que se espera que el estudiante integre. Esto sugiere la presencia de una brecha entre lo que se pretende formar y lo que efectivamente se evalúa en la instancia final.

Este reconocimiento abre un espacio importante para la reflexión pedagógica. El hecho de que los docentes perciban ciertas limitaciones en la capacidad evaluativa de los exámenes que ellos mismos diseñan podría sugerir la presencia de una inquietud por seguir fortaleciendo los procesos evaluativos y por considerar formatos que quizás permitan reflejar con mayor fidelidad el nivel de desempeño profesional esperado en el futuro veterinario.

Tal como advierte Maggio (2018), a pesar de la creciente voluntad de evaluar competencias, es frecuente que los instrumentos actuales no estén lo suficientemente ajustados para este fin. Se sigue recurriendo a formatos que priorizan la repetición o la descripción teórica, lo que genera una disociación entre los propósitos formativos y los medios evaluativos. Esta brecha se manifiesta en la percepción de que la evaluación es "parcial" o "insuficiente".

En esta misma línea, Perrenoud (2008) destaca que una de las mayores dificultades de la evaluación por competencias reside en la creación de situaciones auténticas. Estas situaciones deberían permitir observar cómo el estudiante moviliza saberes diversos en contextos complejos. Los exámenes tradicionales, incluso aquellos con preguntas abiertas o análisis de casos, a menudo resultan insuficientes para captar la riqueza del aprendizaje profesional.

Finalmente, Álvarez Méndez (2001) señala que toda evaluación implica una postura ética y política: lo que se mide es lo que, en última instancia, define el tipo de egresado que se legitima. Por lo tanto, si las competencias esperadas no se evalúan de manera integral, el proceso formativo queda incompleto o sesgado, lo que también afecta la percepción del estudiante sobre lo que es verdaderamente importante aprender.

En continuidad con las preguntas anteriores, ***se indagó sobre la efectividad de las herramientas evaluativas utilizadas en los exámenes finales para medir habilidades***, entendidas aquí como capacidades prácticas, cognitivas, comunicacionales y procedimentales relevantes para el desempeño profesional.

Las respuestas indican que la mayoría de los docentes considera que las herramientas que emplean son efectivas para evaluar dichas habilidades, aunque también se reconoce que esta efectividad es relativa, y que aún persisten márgenes de mejora. Una parte importante de los docentes manifiestan que sus instrumentos resultan sólo moderadamente efectivos, lo cual podría reflejar una conciencia crítica respecto de las posibles limitaciones de las prácticas evaluativas actuales, especialmente cuando se trata de valorar dimensiones más complejas del aprendizaje.

Este dato resulta consistente con los hallazgos previos del relevamiento, donde ya se evidenciaba cierta distancia entre las competencias que se espera formar y lo que se logra evaluar de manera efectiva. En ese sentido, los docentes parecen estar transitando un proceso de revisión de sus propios dispositivos de evaluación, reconociendo tanto sus aportes como sus restricciones.

Desde una perspectiva pedagógica, esta percepción se enmarca en lo que Litwin (1997) aporta que una evaluación efectiva debe permitir observar no solo los resultados del aprendizaje, sino también los procesos que conducen a ellos. Para que una herramienta sea verdaderamente efectiva en la medición de habilidades, no basta con que sea clara o administrativamente viable: debe poder captar el desempeño del estudiante en situaciones similares a las que encontrará en su vida profesional. En tanto, Celman (1998) recuerda que las herramientas que se eligen para evaluar no son neutrales, sino que traducen una determinada concepción de qué es aprender y qué vale la pena enseñar. Las habilidades, especialmente aquellas de orden superior, como la resolución de problemas, la toma de decisiones o la comunicación clínica, requieren de estrategias evaluativas más complejas, que muchas veces superan los formatos tradicionales.

Por su parte, Perrenoud (2008) plantea que uno de los desafíos de la evaluación consiste en diseñar situaciones que permitan movilizar múltiples habilidades de manera integrada y contextualizada, de

modo que los estudiantes puedan demostrar no solo conocimientos aislados, sino también su capacidad para aplicarlos en contextos complejos y auténticos.

Que los docentes perciban un grado de efectividad “moderado” en algunos casos podría indicar que existe cierta brecha entre el diseño de las herramientas y su capacidad para ofrecer evidencias sobre lo que el estudiante sabe hacer. En este sentido, la reflexión docente sobre la efectividad de sus instrumentos parece mostrar un interés por mejorar la correspondencia entre evaluación, formación y práctica profesional, lo que podría constituir una base útil para repensar y enriquecer los dispositivos evaluativos en el futuro.

3. DESEMPEÑO Y RETROALIMENTACIÓN

En otra de las preguntas del relevamiento, se preguntó “**sobre la frecuencia con la que los docentes combinan diferentes instrumentos evaluativos**” —como preguntas de desarrollo, verdadero/falso, opción múltiple u oral— dentro de un mismo examen final. Esta consulta apunta a conocer el grado de diversidad metodológica presente en las prácticas evaluativas actuales.

Las respuestas obtenidas reflejan que, en general, la combinación de instrumentos dentro de una misma evaluación final no es una práctica extendida. Si bien algunos docentes la utilizan ocasionalmente o con cierta frecuencia, la mayoría tiende a emplear una única modalidad por examen. Este dato resulta significativo, ya que la integración de distintos formatos permitiría captar dimensiones variadas del aprendizaje, ampliando las posibilidades de observación de las competencias del estudiante. Desde una perspectiva pedagógica, la combinación de instrumentos en una misma evaluación podría ser una estrategia valiosa para aproximarse a una evaluación más auténtica e integral. La diversidad de formatos permite responder a diferentes estilos de aprendizaje y evaluar competencias que no podrían ser valoradas adecuadamente mediante una única herramienta.

En este sentido, Litwin (1997) plantea que ningún instrumento por sí solo puede dar cuenta de la complejidad del aprendizaje profesional, por lo que resulta necesario articular distintos modos de indagación que permitan triangular información sobre el desempeño del estudiante. De lo contrario, se corre el riesgo de obtener una mirada fragmentada o parcial del proceso formativo. Asimismo, Perrenoud (2008) advierte que, si se pretende evaluar competencias reales y no solo conocimientos declarativos, es indispensable diseñar situaciones ricas y variadas, que convoquen diferentes habilidades. Utilizar solo un tipo de pregunta —por ejemplo, opción múltiple— limita la posibilidad de observar dimensiones como el razonamiento, la creatividad o la comunicación argumentativa.

Por su parte, Álvarez Méndez (2001) insiste en que una evaluación justa y formativa debe ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren lo aprendido. En ese sentido, la diversidad de instrumentos contribuye a respetar la diversidad de trayectorias, estilos y formas de expresión, mejorando la validez del proceso evaluativo. Finalmente, Maggio (2018) también subraya que la evaluación debe estar alineada no solo con los objetivos del curso, sino también con las formas de enseñar y de aprender. En ese marco, el uso combinado de herramientas evaluativas resulta coherente con una enseñanza que busca desarrollar capacidades múltiples, propias del desempeño profesional en contextos reales.

Otra dimensión explorada en la encuesta refiere a la percepción docente sobre ***“¿cómo responden los estudiantes a los tipos de exámenes finales que se utilizan actualmente?”***. Esta pregunta buscó recuperar las impresiones de los docentes en relación con las reacciones emocionales, cognitivas y adaptativas de los alumnos frente a las modalidades evaluativas implementadas.

Las respuestas muestran que, en general, los docentes perciben que la mayoría de los estudiantes se sienten cómodos con los formatos que se emplean. Sin embargo, también emergen algunas señales de alerta: una parte de los docentes identifica estrés, presión o dificultades de adaptación por parte de los estudiantes, lo cual podría estar vinculado tanto a la estructura de los exámenes como a las condiciones en las que se desarrollan. Además, si bien son pocos quienes manifiestan una preferencia explícita por otras modalidades, hay estudiantes que solo solicitan cambios de formato tras haber tenido un resultado desfavorable, lo cual podría interpretarse como una forma de resistencia o ajuste reactivo más que proactivo. Este conjunto de percepciones podría sugerir que, aunque el diseño de los exámenes finales no parece generar una incomodidad generalizada, tal vez conlleva ciertas tensiones y desafíos adaptativos, especialmente en formatos que implican exposición oral o resolución de casos clínicos en tiempo real. En este contexto, la experiencia emocional del estudiante parece cobrar relevancia, ya que podría influir no solo en su rendimiento, sino también en la percepción que construye sobre su propio aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, esto se vincula con lo que plantea Celman (2008), al señalar que la evaluación no es solo un acto técnico, sino una práctica social cargada de sentidos, en la cual el estudiante pone en juego su identidad, su confianza y su posicionamiento frente al conocimiento. Por ello, comprender cómo viven los estudiantes los exámenes resulta clave para construir prácticas evaluativas más justas y formativas. Álvarez Méndez (2001) también advierte que las emociones asociadas a la evaluación —como el estrés, la frustración o la ansiedad— deben ser tenidas en cuenta, ya que una evaluación que se vive con miedo tiende a desvirtuar el sentido pedagógico del

proceso, afectando tanto la calidad del aprendizaje como la equidad en los resultados. Por su parte, Maggio (2018) enfatiza la importancia de generar evaluaciones que sean desafiantes, pero también accesibles, significativas y respetuosas de los trayectos de cada estudiante. Cuando los exámenes son percibidos como instancias punitivas o ajenas al recorrido formativo, se debilita su valor como herramienta de aprendizaje y retroalimentación.

Finalmente, Litwin (1997) subraya que para que la evaluación sea formativa, debe ser también comprensible, situada y coherente con las prácticas de enseñanza. Las dificultades de adaptación que algunos estudiantes presentan podrían reflejar una cierta distancia entre los contenidos abordados durante el curso y las demandas del examen final, lo que sugiere la necesidad de profundizar en los modos de preparación, acompañamiento y en la claridad con que se comunican los criterios de evaluación.

En línea con los aspectos vinculados a las prácticas evaluativas, se indagó también acerca de la ***“frecuencia con la que los docentes brindan retroalimentación detallada a los estudiantes tras los exámenes finales”***. Esta dimensión resulta clave, ya que la retroalimentación constituye uno de los componentes más potentes de la evaluación formativa.

Las respuestas muestran que una parte importante de los docentes ofrece retroalimentación de manera sistemática y sostenida. Este dato resulta alentador, ya que indica una valoración del proceso evaluativo no sólo como instancia de acreditación, sino también como una oportunidad pedagógica para que el estudiante tome conciencia de sus aciertos y aspectos a mejorar. A su vez, también se registran docentes que brindan retroalimentación con menor frecuencia o de manera ocasional, lo que evidencia cierta heterogeneidad en las prácticas institucionales respecto a este punto. La retroalimentación detallada no solo permite a los estudiantes entender los resultados obtenidos, sino también las razones detrás de ellos y cómo avanzar en su aprendizaje. Este tipo de retroalimentación se revela, así como una herramienta estratégica, capaz de potenciar tanto la autonomía como la autorregulación, al mismo tiempo que fortalece la motivación y el compromiso con el propio proceso formativo.

En este sentido, Perrenoud (2008) sostiene que una de las funciones centrales de la evaluación es la de acompañar el aprendizaje, y para ello, la retroalimentación debe ser precisa, oportuna y significativa. No se trata simplemente de devolver una calificación, sino de abrir un espacio de reflexión compartida que le permita al estudiante reconstruir sus procesos y proyectar mejoras.

Maggio (2018) coincide en señalar que la retroalimentación debe integrarse de forma natural a la propuesta pedagógica, y no quedar relegada como una práctica esporádica o accesorio. Para que

sea efectiva, debe ofrecer información clara sobre los criterios de evaluación, incluir ejemplos concretos, y estar orientada al desarrollo de competencias, no solo a la corrección de errores puntuales. Por su parte, Litwin (1997) advierte que, si no hay una devolución sustantiva tras la evaluación, el examen se convierte en una instancia cerrada, que no aporta al proceso formativo. En cambio, cuando el estudiante recibe una retroalimentación bien construida, puede resignificar lo evaluado y transformar el error en una oportunidad de aprendizaje. Desde una mirada ética, Álvarez Méndez (2001) subraya que el derecho a una evaluación justa incluye también el derecho a comprender sus fundamentos. En ese marco, la retroalimentación constituye un acto de justicia pedagógica: permite al estudiante conocer los criterios aplicados y comprender el porqué de su calificación, favoreciendo la transparencia y la equidad.

Continuando con el eje de la retroalimentación, se consultó sobre ***“las características específicas que asume el feedback brindado por los docentes al finalizar el examen final”***. El objetivo de esta pregunta fue comprender no sólo la frecuencia de esta práctica, sino también el tipo de intervención que los docentes desarrollan al momento de acompañar la revisión del desempeño estudiantil.

Las respuestas evidencian un enfoque predominantemente formativo: muchos docentes buscan orientar al estudiante en cómo mejorar su rendimiento en futuras instancias, ofreciendo estrategias concretas y señales de avance posibles. También es frecuente la invitación a acudir a instancias de consulta, lo que revela una disposición a sostener el vínculo pedagógico más allá del examen mismo. Estas prácticas indican una valoración del acompañamiento como parte constitutiva del proceso evaluativo, más allá del momento de calificación.

Algunos docentes señalan que hacen hincapié en las fortalezas del estudiante, mientras que otros se focalizan principalmente en los errores o desajustes en el contenido comunicado. También aparecen menciones a devoluciones escritas comentadas y al uso de rúbricas, aunque de manera poco extendida. En este punto, se aprecia que la retroalimentación presenta distintos enfoques y niveles de profundidad, lo que podría estar influido por los estilos docentes y el tiempo disponible. Lo relevante es que, en muchos casos, la retroalimentación no se limita a responder directamente las dudas del estudiante, sino que cumple un papel orientador, promoviendo la autovaloración, la comprensión de los errores y el desarrollo de estrategias de mejora. Desde esta perspectiva, la evaluación final no se concibe como un cierre definitivo, sino como un momento significativo dentro de un proceso formativo continuo.

Desde el marco teórico, Perrenoud (2008) sostiene que una evaluación verdaderamente formativa no puede prescindir de una retroalimentación estructurada, centrada en criterios claros y orientada

al desarrollo de la autonomía del estudiante. Brindar estrategias para el mejoramiento, alentar la participación en espacios de consulta y comentar formas posibles de resolución son formas concretas de asumir esa postura. Maggio (2018) refuerza esta idea al plantear que el feedback debe ser concebido como una oportunidad para aprender, y no solo como una devolución correctiva. En ese sentido, señalar errores sin ofrecer caminos posibles de superación tiene un alcance limitado. En cambio, cuando se combinan observaciones con orientación estratégica, se promueve una autorregulación activa del aprendizaje. Por su parte, Litwin (1997) señala que las intervenciones del docente forman parte de un proceso de construcción compartida de sentido, en el que las orientaciones, explicaciones y devoluciones que se brindan a los estudiantes contribuyen a enriquecer su comprensión y a sostener el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el énfasis no está puesto únicamente en la calificación, sino en generar oportunidades para ampliar saberes, revisar decisiones y fortalecer el proceso formativo.

El relevamiento incluyó una pregunta clave ***“¿Considera que el examen final refleja de manera adecuada la preparación del estudiante para enfrentar situaciones reales en la práctica profesional?”*** Se buscó explorar hasta qué punto los docentes perciben que los instrumentos de evaluación final logran representar, con fidelidad, los desafíos del ejercicio profesional.

Las respuestas muestran que una buena parte de los docentes considera que el examen final refleja, en su mayoría, el nivel de preparación necesario para desempeñarse en contextos reales, aunque también se reconoce que esta correspondencia no siempre se da de forma consistente. Algunos docentes indican que el examen logra captar dicha preparación solo en ciertos casos, lo que sugiere que tal vez hay factores tanto en el diseño del examen como en su implementación que podrían estar limitando su alcance.

Litwin (1997) insiste en que los instrumentos deben estar al servicio de las finalidades educativas, y no al revés. Si el propósito es preparar al estudiante para enfrentar situaciones reales, la evaluación debe intentar imitar esas situaciones, o al menos acercarse a sus lógicas y exigencias. En ese sentido, los exámenes que incorporan análisis de casos clínicos, toma de decisiones argumentadas, manejo de incertidumbre y evaluación en contexto, se acercan más a esa meta. En tanto, Perrenoud (2008) plantea que evaluar competencias profesionales requiere diseñar situaciones que movilicen conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios realistas. Cuando los exámenes finales se estructuran en torno a formatos cerrados o excesivamente académicos, se alejan de las lógicas del trabajo profesional y reducen la posibilidad de captar el desempeño integral del estudiante. Maggio (2018) agrega que muchas veces, aunque los objetivos de las asignaturas apuntan al desarrollo de

capacidades complejas, la evaluación final termina focalizándose en contenidos teóricos o en la reproducción de saberes fragmentados. Esta distancia entre fines formativos y medios evaluativos dificulta que el examen sea un reflejo genuino del nivel de preparación profesional. Por su parte, Álvarez Méndez (2001) advierte que lo que no se evalúa, no se consolida como aprendizaje prioritario. Si el examen no incluye componentes que remitan a la práctica profesional, se corre el riesgo de desvalorizar esos saberes frente al estudiante, reforzando una cultura evaluativa centrada en lo meramente académico.

Con el fin de indagar sobre la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos en contextos prácticos y situaciones de la vida real, se formuló la siguiente pregunta ***“¿cómo percibes el nivel de los estudiantes para integrar y aplicar los conocimientos en situaciones prácticas o de la vida real?”*** En términos generales, las respuestas de los docentes evidencian una percepción compartida con respecto a las dificultades que presentan los estudiantes para integrar los conocimientos adquiridos y transferirlos a situaciones prácticas. Si bien algunos reconocen casos de estudiantes que logran articular teoría y práctica, la mayoría señala una falta de razonamiento y de vinculación entre los distintos saberes disciplinarios, que se podría traducir en una limitada capacidad para resolver problemas en contextos reales. A ello se le suma la escasa posibilidad de exponer a los alumnos a experiencias reales, lo que restringe el desarrollo de competencias más integrales. Al respecto Perrenoud (2008) sostiene que la formación basada en competencias requiere crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la movilización de saberes diversos en contextos complejos y reales. En la misma línea Litwin (2008) plantea que la enseñanza universitaria debe propiciar instancias que permitan a los estudiantes construir significados y aplicar los conocimientos en escenarios que simulen o representen la práctica profesional.

SUGERENCIAS

Una de las instancias más enriquecedoras de la encuesta fue la exploración abierta ***“sobre las mejoras que podrían implementarse en el sistema de evaluación final en el 5º año de Medicina Veterinaria, con el objetivo de fortalecer la adquisición de competencias profesionales por parte del estudiante”***. Las respuestas evidencian la preocupación compartida por una evaluación que trascienda el enfoque tradicional centrado en la repetición de contenidos, y que se oriente hacia la validación de saberes situados, articulados y aplicables a contextos reales de práctica.

Entre las propuestas más destacadas se encuentra la incorporación de casos clínicos reales como herramienta evaluativa central. Este tipo de dispositivos permite movilizar de manera integrada los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y, al mismo tiempo, demanda habilidades como el

razonamiento clínico, la toma de decisiones, el juicio ético, y la comunicación profesional. En este sentido, Perrenoud (2008) plantea que enseñar por competencias implica, necesariamente, evaluar situaciones complejas, en las que el estudiante no reproduce saberes fragmentados, sino que los combina y adapta para resolver problemas genuinos. Este enfoque también es retomado por Maggio (2018), quien sostiene que las evaluaciones auténticas deben estar ligadas al desempeño profesional esperado, y no limitarse a medir conocimiento declarativo descontextualizado.

Otro de los ejes recurrentes es la necesidad de pensar la evaluación final como parte de un trayecto formativo más amplio, que recupere los aprendizajes construidos a lo largo de la carrera. En este punto, algunos docentes proponen instancias de integración curricular que favorezcan una comprensión más holística del rol profesional. Esta perspectiva está en línea con lo planteado por Litwin (1997), quien remarca que la evaluación debe formar parte de un proyecto didáctico coherente, donde los criterios de valoración respondan a los objetivos formativos de largo plazo, más que a resultados inmediatos.

A su vez, varias respuestas ponen en evidencia una preocupación por las dificultades de los estudiantes para expresarse por escrito, particularmente en campos donde la escritura técnica y normativa es parte esencial del ejercicio profesional. Esta observación abre la puerta a reflexionar sobre el lugar que ocupan las competencias comunicacionales en el diseño curricular. Como afirma Álvarez Méndez (2001), evaluar implica también hacer visible lo que aún no ha sido enseñado, y por lo tanto, las instancias de evaluación pueden revelar áreas que requieren mayor acompañamiento pedagógico, como la expresión escrita formal en el contexto disciplinar.

También aparece la idea de que la evaluación no puede concebirse de manera aislada respecto al contexto en el que se desarrolla. Algunos docentes señalan que la escasa dedicación horaria, la falta de formación en evaluación o la desconexión con la realidad laboral actual limitan la posibilidad de diseñar instrumentos más ricos y significativos. En línea con Maggio (2018), la evaluación debería integrarse coherentemente con las prácticas pedagógicas, de manera que acompañe el aprendizaje y promueva estrategias de mejora que resulten relevantes y contextualizadas para los estudiantes. Finalmente, el rol del docente es clave para la calidad de la evaluación. No depende solo del instrumento utilizado, sino de la intención que lo guía, del vínculo que se establece con los estudiantes y de cómo se los considera en el proceso. Una evaluación que fomenta claridad, argumentación y respeto por los códigos de la profesión contribuye también al aprendizaje ético y técnico del futuro egresado.

La segunda exploración abierta profundiza el vínculo entre los dispositivos evaluativos y el perfil profesional que se espera formar: ***¿Qué cambios implementaría en la estructura de los exámenes para que estén más alineados con las necesidades del mercado laboral y la formación profesional en Medicina Veterinaria?*** Las respuestas obtenidas reafirman una preocupación ya detectada: la necesidad de que la evaluación final esté centrada en la resolución de situaciones reales de la práctica profesional, en lugar de continuar reproduciendo formatos tradicionales, descontextualizados o centrados exclusivamente en el conocimiento teórico.

Uno de los ejes centrales que surge es la importancia de los casos clínicos reales o simulados, que permitan evaluar la capacidad del estudiante para integrar conocimientos, seleccionar herramientas pertinentes de diferentes disciplinas, tomar decisiones y sostener un razonamiento crítico frente a escenarios problemáticos. Este enfoque, que promueve una evaluación de tipo auténtico y situada, se corresponde con la mirada de Perrenoud (2008), quien sostiene que formar por competencias exige enseñar y evaluar en función de situaciones complejas y realistas, donde el estudiante debe movilizar un saber hacer flexible, reflexivo y contextualizado. También se destacan propuestas vinculadas a la interdisciplinariedad: se sugiere estructurar los exámenes de forma que el estudiante no rinda “por materias” sino que pueda articular conocimientos de diversas áreas para comprender y resolver un caso en su totalidad. Este planteo pone en tensión los formatos fragmentados de examen, aún vigentes en muchas cátedras, y se relaciona con la perspectiva de Litwin (1997), que subraya la importancia de integrar la evaluación con las decisiones pedagógicas y los contenidos para favorecer el aprendizaje de manera coherente. Aparecen, además, propuestas que refuerzan la evaluación por procesos, más que por productos. Algunos docentes destacan que, con una mejor relación docente-estudiante y una mayor dedicación institucional, sería posible promover la promoción mediante seguimiento continuo, acompañado de prácticas reflexivas y articuladas. Esta mirada retoma lo que Álvarez Méndez (2001) define como una evaluación que respeta la diversidad de trayectorias y reconoce los avances del estudiante más allá de un momento puntual de acreditación.

Se suma a esto una inquietud relacionada con la desactualización de ciertos programas de examen, en particular aquellos que todavía se organizan en torno a “unidades” o “bolillas”, sin conexión con los desafíos reales del ejercicio veterinario. En contraposición, los encuestados proponen ampliar y enriquecer los instrumentos evaluativos con criterios acordes al contexto laboral contemporáneo, contemplando cambios en los entornos de trabajo, en las demandas sociales y en las nuevas formas de ejercicio profesional. Esta necesidad de actualización constante también es subrayada por

Celman (1998), quien advierte que la evaluación debe renovarse junto con las transformaciones del conocimiento, del currículum y del campo disciplinar.

Además, aparece un punto interesante en las respuestas que hacen referencia a la dimensión relacional del examen: el vínculo docente-estudiante es visto no sólo como parte complementaria, sino como constitutiva de la evaluación. Conocer al estudiante, generar un clima de diálogo y promover el debate colectivo sobre las respuestas a un caso son valorados como experiencias de aprendizaje en sí mismas. Esta postura se enmarca en la mirada de Maggio (2018), para quién evaluar también implica habilitar espacios de retroalimentación significativa, donde el estudiante pueda reconfigurar su modo de pensar la práctica.

Por último, cabe señalar que el discurso de muchos docentes refuerza la idea de que no se trata solamente de cambiar el formato del examen, sino de repensar su sentido, su pertinencia y su alineación con el perfil de egreso. Las respuestas abiertas evidencian una necesidad compartida de revisar las prácticas evaluativas en el tramo final de la carrera, especialmente en relación con la realidad profesional. La mayoría de las propuestas apuntan a una evaluación más contextualizada, integral y situada, que permita al estudiante no solo demostrar conocimientos, sino también aplicarlos de manera crítica en situaciones reales. En este marco, se vuelve esencial mantener un espacio de reflexión colectiva sobre el sentido, la forma y el alcance de las evaluaciones finales en la formación veterinaria.

ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA AL SECRETARIO ACADÉMICO (Anexo pág. 127)

Objetivo: Conocer las perspectivas, enfoques y criterios de los responsables de la gestión académica respecto al proceso de evaluación de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de mejorar la calidad y efectividad de los métodos de evaluación.

1-VISIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN EN MEDICINA VETERINARIA

A partir del análisis de las respuestas del Secretario Académico de la carrera de Medicina Veterinaria evidencia una concepción de la evaluación como eje central del proceso formativo. Desde su perspectiva, las decisiones evaluativas trascienden lo meramente administrativo y se articulan con los objetivos institucionales y los perfiles profesionales que se pretende desarrollar, mostrando como la evaluación puede orientar y potenciar la formación integral del estudiante.

Cuando se le pregunta ***“¿Considera que la evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes de Medicina Veterinaria?”***, responde afirmativamente, señalando que todas las instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluida la evaluación, deben colaborar en esa formación. Esta respuesta refleja una perspectiva que concibe la evaluación como un componente articulador y no como una instancia aislada o finalista. Se observa así una intención de que la evaluación acompañe el aprendizaje de manera coherente con el perfil del egresado. Esta postura se alinea con Perrenoud (2008), quien sostiene que la evaluación formativa es clave para acompañar los aprendizajes y generar regulaciones pedagógicas. Asimismo, Camilloni (2010) destaca que toda evaluación implica decisiones pedagógicas y, por lo tanto, debe integrarse al proceso de enseñanza desde una perspectiva formativa.

En cuanto a la pregunta ***“¿Qué significa para usted evaluar?”***, la respuesta ***“es una instancia dentro de un proceso para determinado fin”***. Aunque es una definición breve, quizás deja entrever que la evaluación forma parte de un proceso más amplio y no ocurre de manera aislada. Tal vez esta mirada se acerque a lo que plantea Litwin (2008), quien entiende la evaluación como una práctica que se construye dentro de la propia dinámica pedagógica, en diálogo con las decisiones didácticas tomadas desde la planificación. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte, posiblemente, en un momento que acompaña el recorrido formativo y se orienta hacia metas que le otorgan sentido.

En relación con ***“los criterios fundamentales que debería tener una evaluación”*** pertinente en la carrera, destacó la correlación con los objetivos del curso, la evaluación de competencias tanto prácticas como teóricas, la equidad y la transparencia en el proceso, así como la retroalimentación oportuna. Tal vez esta perspectiva sugiere que la evaluación se concibe como un proceso coherente, justo y útil para el aprendizaje, posiblemente alineado con los propósitos formativos de la carrera y con los derechos de los estudiantes. Estos principios podrían encontrar respaldo en Álvarez Méndez (2001), quien plantea que la evaluación debería asumirse como una práctica ética, justa y comprometida con el derecho a aprender. A su vez, Celman (2014) podría aportar a esta mirada al insistir en la importancia de explicitar los criterios y generar condiciones que permitan a los estudiantes comprender la evaluación como parte de su formación.

Respecto de los ***“instrumentos considerados más adecuados para evaluar al final del cursado”***, marcó como prioritarios aquellos que integren el desarrollo argumentativo, los exámenes prácticos en distintos ámbitos (laboratorio, campo, clínica y aula), la resolución de casos clínicos, las presentaciones orales y los proyectos de investigación. Tal vez esta selección sugiere una

preferencia por dispositivos que no solo busquen verificar la adquisición de conocimientos, sino que, posiblemente, interpelen la comprensión, el análisis, la toma de decisiones y la transferencia de saberes a situaciones reales. Estos enfoques podrían dialogar con las ideas de Perrenoud (2008), quien plantea que la evaluación, para aportar a la regulación de los aprendizajes, tal vez deba situarse en contextos que muestran la complejidad de la práctica y no limitarse a ejercicios abstractos o descontextualizados. En una dirección similar, Maggio (2018) refuerza esta perspectiva al subrayar la importancia de generar situaciones de evaluación conectadas con la realidad, favoreciendo aprendizajes más profundos y significativos.

Consultado sobre las **“competencias que debería desarrollar el estudiante”**, mencionó: conocimiento disciplinar, comunicación asertiva, proactividad y empatía. Esto tal vez refleja una visión integral del perfil profesional, donde podrían combinarse habilidades cognitivas con capacidades comunicacionales y actitudes personales, todas ellas posiblemente importantes para un ejercicio ético y responsable en la veterinaria. Esta perspectiva se puede asociar con las ideas de Celman (2014), quien concibe a las competencias como una articulación entre saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, Litwin (2008) sostiene que la enseñanza debe apuntar a formar sujetos críticos, capaces de actuar con compromiso social en escenarios complejos.

En cuanto a **“¿cómo se evalúan esas competencias?”**, indicó que se contemplan tanto en el cursado como en los exámenes finales. Esto podría sugerir que la evaluación se concibe como un proceso continuo, en el cual se recupera información a lo largo de toda la trayectoria formativa. Este enfoque se apoya en los planteos de Camilloni (2010), quien afirma que evaluar es una estrategia que acompaña el recorrido formativo y debe nutrirse de distintas evidencias a lo largo del proceso. También Maggio (2018) propone comprender la evaluación como una herramienta para construir sentido en cada etapa del aprendizaje, y no solo como una instancia de cierre.

Frente a la pregunta **“¿Considera que los exámenes finales son adecuados para evaluar las competencias necesarias para la práctica profesional?”**, respondió afirmativamente, aunque sin mayor desarrollo. Tal vez estos exámenes ofrezcan un marco para valorar algunos aspectos del perfil profesional, pero posiblemente no garanticen una evaluación completa por sí solos. En este sentido, podría ser útil reflexionar sobre su alcance y considerar que la evaluación de competencias, según Perrenoud (2008), requiere desarrollarse en contextos variados, auténticos y desafiantes. Así, los exámenes finales podrían integrarse al proceso, pero probablemente no deberían ser la única forma de validación.

Finalmente, al responder ***“¿Qué tan importante es la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas para medir las competencias?”***, indicó que es muy importante. Tal vez esta respuesta sugiere que las competencias se manifiestan de manera integrada y que, posiblemente, no sea posible comprender el nivel de desempeño profesional sin considerar tanto el saber cómo el saber hacer. Esta integración entre teoría y práctica también podría relacionarse con Litwin (2008), quien plantea que el conocimiento disciplinar se fortalece cuando se aplica en contextos reales, y con Celman (2014), que señala que el aprendizaje significativo surge de experiencias que articulan lo conceptual con lo vivencial.

En síntesis, el análisis de la encuesta podría entenderse como una concepción de la evaluación orientada al proceso formativo, posiblemente sensible al contexto profesional y con un enfoque en el desarrollo integral de los estudiantes. Las respuestas del Secretario Académico tal vez reflejan un énfasis en la coherencia, la justicia y la diversidad de estrategias para la formación y evaluación de futuros profesionales.

2-DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN TORNO A LA EVALUACIÓN

En esta parte de la encuesta, el Secretario Académico hace referencia a los desafíos actuales que enfrenta la carrera en relación con la evaluación, así como a las oportunidades que esta práctica pedagógica ofrece para mejorar la calidad de la enseñanza.

Frente a la pregunta ***“¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la gestión académica con respecto al proceso de evaluación?”***, señala la necesidad de continuar construyendo y profundizando criterios comunes entre los equipos docentes, en función del perfil profesional que demanda el medio. Tal vez este punto sugiere que uno de los mayores obstáculos no radica en la implementación técnica de la evaluación, sino posiblemente en la construcción colectiva de acuerdos pedagógicos que orienten el proceso con coherencia y sentido. Esta perspectiva indica una preocupación por lograr una evaluación que no sea arbitraria ni fragmentada, sino el resultado de un trabajo institucional articulado. Asimismo, la referencia al profesional que “el medio demanda” podría interpretarse como un enfoque situado, comprometido con las exigencias actuales del campo laboral veterinario. La necesidad de acuerdos colectivos sobre los criterios de evaluación podría relacionarse con lo que plantea Perrenoud (2008), quien sostiene que la evaluación de competencias requiere tiempo institucional, reflexión conjunta y disposición para transformar la práctica pedagógica. No se trata solo de revisar instrumentos, sino de repensar qué se evalúa, para qué y cómo, en consonancia con una concepción de enseñanza más profunda y situada.

A la siguiente pregunta, ***“¿Qué medidas consideras necesarias para mejorar el sistema de evaluación en Medicina Veterinaria?”***, la respuesta es clara y concisa: “diálogo y planeamiento”. Tal vez estas palabras sugieren la importancia de prácticas que habiliten la construcción de sentidos compartidos, la revisión de supuestos, la circulación de saberes y la legitimación de decisiones pedagógicas. Por otro lado, posiblemente el planeamiento indique que la evaluación debería pensarse desde el inicio del proceso de enseñanza, y no como un elemento accesorio o posterior. Esta perspectiva deja entrever que las prácticas evaluativas podrían ser más coherentes si se inscriben en una planificación integral, sensible a las particularidades del aula y del contexto. Asimismo, Celman (2014) refuerza la idea de que el diálogo pedagógico entre docentes —y también con estudiantes— puede ser clave para legitimar los procesos evaluativos, hacerlos comprensibles y fomentar una cultura institucional de evaluación reflexiva, que evite reproducir prácticas heredadas sin cuestionamiento.

Por último, al ser consultado sobre ***“¿cómo puede la evaluación ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Medicina Veterinaria?”***, el Secretario Académico respondió que debe pensarse como una instancia dentro de un sistema más amplio, en el cual esté claro el objetivo que se persigue. Esta visión sugiere que la evaluación podría pensarse como parte de un proceso sistémico, más allá de considerarla únicamente como una actividad técnica o administrativa. Desde esta perspectiva, reflexionar sobre la evaluación podría conducir también a mejorar la enseñanza, al invitar a revisar objetivos, replantear estrategias y reconsiderar la pertinencia de las prácticas pedagógicas. Una evaluación cuidadosamente diseñada y reflexiva tendría el potencial de convertirse en un motor de mejora educativa, permitiendo identificar posibles obstáculos, ajustar propuestas, valorar avances y ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje más significativas, tal como sostiene Edelstein (2005), quien plantea que la enseñanza y la evaluación forman parte de prácticas sociales complejas y contextualizadas, integrando objetivos, estrategias y contenidos en un proceso reflexivo que contribuye a la mejora de la práctica docente.

En resumen, este tramo de la encuesta invita a pensar la evaluación como una instancia que podría favorecer la coherencia, la planificación y la construcción colectiva. Más que una obligación académica, se la concibe como una oportunidad para explorar cómo alinear la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional con los desafíos actuales del campo veterinario, potenciando así su relevancia y su impacto en la práctica educativa.

3-RETROALIMENTACIÓN Y PERCEPCIÓN DE JUSTICIA EN EL PROCESO EVALUATIVO

El análisis de esta sección de la encuesta permite observar una preocupación por el carácter formativo y comunicativo de las prácticas evaluativas, así como por su dimensión ética.

Frente a la pregunta ***“¿Qué tan importante es la retroalimentación en el proceso de evaluación? ¿Qué tipo de retroalimentación considera más efectiva para los estudiantes?”***, respondió que no solo es importante, sino que es más que necesaria. Subraya que su efectividad se encuentra en que tanto estudiantes como docentes puedan comprender lo que se trabajó durante esa retroalimentación, con el objetivo de mejorar el proceso de apropiación de los contenidos relevantes para el futuro desempeño profesional. Este enfoque sugiere que la retroalimentación puede entenderse como un proceso bidireccional y constructivo, no limitado a comentarios correctivos, sino como una instancia que contribuye a fortalecer los aprendizajes. El reconocimiento de su valor para ambas partes refuerza la idea de que evaluar implica comunicar, acompañar y sostener el proceso formativo. En este sentido, Perrenoud (2008) plantea que la evaluación formativa permite a los estudiantes comprender qué se espera de ellos y cómo pueden mejorar. Asimismo, Camilloni (2010) plantea que una retroalimentación oportuna y clara es uno de los componentes esenciales de la evaluación formativa, ya que orienta, guía y favorece aprendizajes más profundos.

Respecto a la segunda pregunta, ***“¿De qué manera los responsables de la gestión académica pueden garantizar que el proceso de evaluación sea percibido como justo y transparente por parte de los estudiantes?”***, señaló la necesidad de diálogo con los equipos docentes y con los propios estudiantes, así como la disposición a atender consultas, situaciones o planteos. Este enfoque podría entenderse como una invitación a pensar la gestión académica no sólo como un espacio de organización formal, sino como un ámbito de escucha activa y mediación pedagógica, desde donde sería posible contribuir a legitimar los procesos evaluativos y fomentar una cultura de transparencia. En este sentido, la evaluación podría concebirse como parte del entramado institucional que promueva comunicación fluida, respuestas claras y acceso a la información, favoreciendo que los estudiantes la perciban como una práctica legítima dentro del proceso de formación, y no como un mecanismo arbitrario y punitivo.

Esta perspectiva se alinea con Álvarez Méndez (2001), quien sostiene que la evaluación debe ser ética y justa, lo que implica hacer explícitos los criterios, generar condiciones de equidad y garantizar que todos los estudiantes comprendan las reglas del juego. También Celman (2014) sostiene que la transparencia evaluativa requiere una institucionalidad que sostenga espacios de diálogo y revisión permanente, tanto entre docentes como con los estudiantes.

Finalmente, ante la pregunta ***“¿Considera que los estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación utilizados en los exámenes finales?”***, marca la opción “en parte”. Esta respuesta sugiere un aspecto relevante: si bien existen criterios, no siempre logran comunicarse de forma suficiente o clara. Desde esta perspectiva, podría pensarse que para que la evaluación sea formativa y justa, resulta beneficioso que los estudiantes comprendan desde el inicio qué se espera de ellos, cómo serán evaluados y bajo qué parámetros. Este planteo invita a reflexionar sobre una de las tensiones más frecuentes en las prácticas evaluativas: la posible distancia entre lo que el docente planifica y lo que el estudiante efectivamente comprende respecto de los criterios de evaluación. Tal como advierte Litwin (2008), la claridad en los criterios no solo mejora el rendimiento, sino que promueve aprendizajes con sentido, ya que los estudiantes pueden orientar sus esfuerzos de forma más consciente.

En este marco, la encuesta sugiere que la evaluación puede ser pensada no solo como técnicamente adecuada, sino también ética, comprensible y situada en un marco institucional que garantice la transparencia, el diálogo y la mejora continua.

SUGERENCIAS Y EL ROL DE LA GESTIÓN EN EL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO EVALUATIVO

El cierre de la encuesta presentó una serie de propuestas orientadas a mejorar la eficacia del proceso evaluativo dentro de la carrera de Medicina Veterinaria, con un énfasis claro en la planificación institucional, el diálogo docente y el seguimiento sostenido de los aprendizajes.

Ante la pregunta ***“¿Qué cambios sugeriría en el proceso de evaluación para hacer que el sistema sea más eficaz en medir las competencias de los estudiantes de Medicina Veterinaria?”***, el Secretario Académico señaló dos aspectos claves: la necesidad de realizar reuniones periódicas y de fortalecer las instancias de retroalimentación luego de cada evaluación. Estas sugerencias invitan a pensar la evaluación como un proceso colectivo y reflexivo, donde el análisis posterior a cada práctica evaluativa, no se limita a un cierre, sino que podría convertirse en un espacio para ajustar estrategias utilizadas, identificar dificultades y favorecer mejoras en tiempo real. Desde esta mirada, la evaluación podría considerarse no como un punto final, sino como una herramienta dinámica de mejora continua. Tal como señalan Camilloni (2010) y Maggio (2018), la revisión colaborativa entre docentes y la retroalimentación sistemática se presentan como estrategias clave para construir procesos evaluativos más pertinentes y alineados con las competencias profesionales.

Frente a la siguiente pregunta, ***“¿Qué recomendaciones les daría a los docentes en cuanto a la creación y aplicación de los instrumentos evaluativos en los exámenes finales?”***, destacó la actitud de búsqueda e innovación por parte del docente, sugiriendo que se mantenga inquieto en la exploración de alternativas y que fomente el intercambio de experiencias con otras asignaturas, tanto horizontales como verticales. Este llamado a la renovación y al diálogo interdisciplinario podría hacer que veamos la evaluación no como un proceso estático, sino quizás como una práctica viva, en constante evolución, que tal vez necesite ser revisada y enriquecida continuamente para mantenerse relevante y efectiva. Esta perspectiva se relaciona con lo que propone Litwin (2008) al afirmar que la evaluación no puede pensarse de forma estandarizada o rutinaria, sino que debe abrirse a nuevas formas, metodologías e instrumentos que se ajusten a contextos específicos y a los objetivos formativos de cada espacio curricular. En la misma línea, Celman (2014) subraya que los intercambios entre cátedras son fundamentales para construir acuerdos, evitar contradicciones y sostener un enfoque pedagógico coherente a lo largo de toda la trayectoria estudiantil.

Por último, al ser consultado sobre ***“¿Qué rol cree que deberían jugar los responsables de la gestión académica en el diseño y supervisión de los procesos de evaluación dentro de la carrera?”***, lo definió como un rol clave, que implica fomentar el diálogo, planificar, sostener la escucha activa hacia estudiantes y docentes, y sistematizar información para tomar decisiones adecuadas en pos de una educación de calidad. Este planteo refuerza la dimensión política e institucional de la evaluación, sugiriendo que tal vez su diseño y supervisión no deberían recaer sólo en los docentes de cátedra, sino que quizás requieren el compromiso activo de quienes ocupan funciones de gestión. Esta mirada se articula con los aportes de Álvarez Méndez (2001), quien concibe la evaluación como una construcción colectiva, en la que deben participar distintos actores de la comunidad educativa para garantizar prácticas más justas, contextualizadas y eficaces.

En consecuencia, este último tramo de la encuesta sugiere que el fortalecimiento del proceso evaluativo podría depender tanto de la innovación docente como del compromiso institucional. Tal vez promover el diálogo, sistematizar la información disponible y sostener espacios de formación y reflexión conjunta sea una vía clave para consolidar prácticas evaluativas que realmente se alineen con una formación profesional de calidad.

D) ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EVALUACIÓN: PERSPECTIVA DEL DECANO DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA (Anexo pág. 131)

Objetivo: Conocer las perspectivas, enfoques y criterios de los responsables de la gestión académica respecto al proceso de evaluación de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de mejorar la calidad y efectividad de los métodos de evaluación.

1-VISIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN EN MEDICINA VETERINARIA

La encuesta al Decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias aporta una mirada institucional sobre la evaluación, atravesada por la experiencia en funciones de gobierno académico y la responsabilidad en la aprobación y orientación de los lineamientos pedagógicos de la carrera.

En relación con la *pregunta “¿Qué funciones específicas desempeña en la gestión académica dentro de la carrera de Medicina Veterinaria?”*, detalló su rol como Decano y Presidente del Consejo Directivo, órgano encargado de aprobar planificaciones, reconocimientos académicos y propuestas vinculadas tanto al reglamento de enseñanza como al plan de estudios. Esta función, de carácter estratégico, implica intervenir directamente en las definiciones normativas y curriculares que orientan el sentido de la formación profesional, incluida la evaluación como uno de sus componentes estructurales.

Consultado sobre si *la evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes*, respondió afirmativamente, sosteniendo que esta forma parte del proceso de enseñanza y cumple una función de validación de lo adquirido. Desde esta concepción, la evaluación podría ser vista no como un momento final ni únicamente como un instrumento de medición, sino que debería integrarse como parte sustantiva del proceso formativo, manteniendo un diálogo permanente con las estrategias de enseñanza y los aprendizajes. Esta perspectiva sugiere que el acto de evaluar tendría que enriquecer y guiar la trayectoria del estudiante. Esta interpretación puede vincularse con lo planteado por Camilloni (2010), quien destaca que la evaluación formativa, integrada a lo largo del proceso de enseñanza, permite valorar el recorrido del estudiante, retroalimentar su desempeño y tomar decisiones pedagógicas ajustadas. Asimismo, Álvarez Méndez (2001) sostiene que este tipo de evaluación, más allá de su función certificadora, tiene un valor pedagógico y ético, ya que respeta los ritmos y necesidades de los sujetos en formación.

A la pregunta *“¿Qué significa evaluar?”*, definió la evaluación como un instrumento que permite validar la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes en relación con los objetivos

planteados en la planificación de la asignatura. Este concepto podría reflejar una mirada orientada a la coherencia entre la planificación, la enseñanza y la evaluación, entendiéndose esta última como un proceso de verificación que debería llevarse a cabo en función de metas previamente definidas. Esta aproximación favorecería la integración de la evaluación en el proceso formativo. Esta visión se alinea con lo señalado por Álvarez Méndez (2001), quien sostiene que la evaluación debe mantener coherencia con los propósitos formativos y orientarse a mejorar el aprendizaje, más allá de su función calificadora. Evaluar, en este sentido, no se limita a emitir juicios, sino que debe alimentar procesos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de capacidades relevantes.

Ahora bien, para que esta validación tenga verdadero sentido en contextos profesionales, no basta con verificar contenidos aprendidos de forma aislada. Perrenoud (2008) propone que la evaluación contemple situaciones complejas y realistas, en las que los estudiantes deban movilizar conocimientos, habilidades y actitudes, tal como lo harían en su ejercicio profesional.

Complementariamente, Litwin (1997) enfatiza la importancia de considerar también los procesos de aprendizaje. Evaluar implica observar cómo los estudiantes abordan las tareas, enfrentan dificultades y progresan, permitiendo así una comprensión más completa y formativa del aprendizaje.

En cuanto a los ***criterios que considera fundamentales para una evaluación pertinente en Medicina Veterinaria***, señaló que son relevantes todas las dimensiones propuestas: la pertinencia de los contenidos, su correlación con los objetivos del curso y la formación profesional, la evaluación de competencias tanto prácticas como teóricas, el uso de diversos tipos de evaluación, la equidad y transparencia en el proceso, y la retroalimentación oportuna. Esta respuesta podría evidenciar una concepción integral y articulada de la evaluación, en la que deberían converger criterios pedagógicos, metodológicos y éticos, con el fin de garantizar una valoración justa y significativa del aprendizaje. Adoptar esta perspectiva permitiría superar la visión de la evaluación como un mero instrumento de medición. Esta concepción está en consonancia con lo que propone Perrenoud (2008) al señalar que una evaluación justa y formativa debe contemplar la diversidad de saberes, habilidades y condiciones de los estudiantes, así como utilizar instrumentos variados que respondan a diferentes formas de aprender y demostrar lo aprendido. También Celman (2014) subraya la importancia de construir criterios comunes de evaluación que sean comunicables, comprensibles y acordes a las finalidades formativas.

En relación ***con los instrumentos evaluativos adecuados para la evaluación final***, eligió el examen escrito en su formato semiestructurado (opción múltiple, verdadero/falso y desarrollo de

conceptos), reconociendo además que la elección del instrumento dependerá de los contenidos y metodologías trabajadas en cada espacio. Señaló, por ejemplo, que no es lo mismo evaluar una destreza técnica que analizar un caso clínico o comprender una legislación. Esta respuesta podría reflejar una comprensión situada y flexible de la evaluación, que evitaría enfoques estandarizados y apoyaría la adecuación del instrumento a los fines pedagógicos específicos. Este criterio de selección contextualizada coincide con los planteos de Litwin (2008), quien advierte sobre los riesgos de evaluar con instrumentos que no responden a los objetivos reales de aprendizaje, y con Maggio (2018), quien promueve evaluaciones auténticas, que recuperen la complejidad del saber en la práctica y no se limiten a procedimientos formales desarticulados de la experiencia profesional.

Consultado por las **competencias que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su formación**, el Decano mencionó cuatro: conocimientos, destrezas técnicas, comunicación e inteligencia emocional. Esta selección sugiere una visión de la formación profesional que apuesta por no limitarse a los saberes disciplinares, sino que procura la incorporación de habilidades socioemocionales y comunicativas, entendiéndolas como parte constitutiva e imprescindible del desempeño veterinario. Tal enfoque es coherente con la propuesta de Maggio (2018), quien destaca la importancia de integrar competencias cognitivas, comunicativas y actitudinales para formar profesionales completos y adaptados a contextos complejos. Asimismo, Celman (2014) enfatiza la evaluación de competencias que trascienden lo técnico, incluyendo aspectos comunicacionales y éticos. La diversidad de estrategias evaluativas mencionadas —exámenes escritos y orales, actividades prácticas, trabajo en equipo, exposiciones y análisis de casos con posturas diversas— responde a la necesidad de utilizar múltiples métodos para capturar las distintas dimensiones del aprendizaje, un enfoque que Perrenoud (2008) sostiene como clave para una evaluación formativa auténtica y contextualizada.

Finalmente, respondió afirmativamente a la pregunta **“¿Considera que los exámenes finales son adecuados para evaluar las competencias necesarias para la práctica profesional?”**, y calificó como importante la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas. Este último aspecto refuerza la necesidad de diseñar sistemas evaluativos que integren el saber conceptual con la aplicación contextualizada, y que permitan observar no solo lo que los estudiantes saben, sino lo que saben hacer con ese conocimiento. Esta perspectiva se encuentra en sintonía con los aportes de Camilloni (2010), quien sostiene que una evaluación válida debe considerar no sólo la adquisición de contenidos, sino también su uso en situaciones relevantes y significativas para la práctica

profesional. En la misma línea, Litwin (2008) señala que evaluar implica no sólo constatar aprendizajes declarativos, sino también interpretar desempeños en contextos auténticos. Perrenoud (2008) complementa esta mirada al advertir que la evaluación de competencias exige dispositivos que contemplen tanto lo teórico como lo práctico, ya que es en esa articulación donde se pone en juego el saber hacer profesional.

En continuidad con lo planteado, la perspectiva adoptada sugiere una visión institucional que tiende a concebir la evaluación como un proceso complejo y situado, estrechamente articulado con los objetivos de formación profesional. Esta postura invita a la necesidad de planificar la evaluación con coherencia, impulsar el uso de instrumentos adecuados según el contenido y la metodología, procurar la transparencia y equidad mediante criterios compartidos, y promover el reconocimiento del estudiante como un sujeto activo dentro de su proceso de aprendizaje.

2-DESAFÍOS INSTITUCIONALES Y OPORTUNIDADES PARA FORTALECER LA EVALUACIÓN

Se consultó al Decano sobre los principales desafíos que enfrenta la gestión académica en relación con la evaluación ***¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la gestión académica con respecto al proceso de evaluación?*** Ante esta pregunta, subrayó la necesidad de mejorar los procesos y métodos de evaluación definidos por los docentes, haciendo especial énfasis en la comunicación clara con los estudiantes respecto de los criterios e instrumentos que se utilizan. Señaló que no alcanza con saber qué se va a evaluar, sino que es igualmente importante que el estudiante comprenda cómo será evaluado. Este planteo se relaciona con lo desarrollado por Álvarez Méndez (2001), quien sostiene que una evaluación justa no puede desvincularse de su dimensión comunicacional y ética. Informar y dialogar con los estudiantes acerca de los criterios evaluativos es una condición indispensable para garantizar transparencia y participación. En línea similar, Celman (2013) propone pensar la evaluación como un proceso situado, donde la construcción compartida de significados y objetivos favorece aprendizajes más comprometidos y autónomos.

Luego, la encuesta abordó posibles propuestas de mejora ***¿Qué medidas consideras necesarias para mejorar el sistema de evaluación en Medicina Veterinaria?*** planteó que, si bien es necesario revisar constantemente los sistemas evaluativos implementados, dicha revisión debe ir acompañada de un proceso de acompañamiento y formación docente. Destacó que es clave brindar a los docentes herramientas que les permitan diseñar evaluaciones pertinentes, teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes, los contenidos, los tiempos y los recursos con los que se cuenta. Este enfoque dialoga con los aportes de Camilloni (2010), quien sostiene que evaluar implica tomar

decisiones didácticas complejas que requieren criterios claros y conocimiento del contexto. La evaluación no se reduce a aplicar instrumentos, sino que exige reflexión, planificación y ajuste continuo. En este sentido, Perrenoud (2008) insiste en que una política institucional que aspire a mejorar la enseñanza debe incluir la formación docente en evaluación, ya que no hay transformación pedagógica sin transformación evaluativa.

Finalmente, se le pidió su opinión sobre el impacto de la evaluación en los procesos formativos ***¿Cómo puede la evaluación ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Medicina Veterinaria?*** En su respuesta, reafirmó que la evaluación forma parte del proceso educativo y debe ser utilizada tanto por el docente como por el estudiante como una herramienta para la mejora. Considera que evaluar implica también revisar la enseñanza, identificar qué ajustes son necesarios y tomar decisiones que beneficien el proceso formativo. Además, insistió en la importancia de que los estudiantes conozcan la metodología evaluativa desde el inicio, ya que esto les permite prepararse de manera adecuada y aprovechar cada instancia como una oportunidad de aprendizaje. Esta mirada se articula con lo propuesto por Maggio (2018), quien destaca la centralidad de la evaluación como parte de una pedagogía que apunta a la comprensión, la autonomía y la mejora continua. Del mismo modo, Litwin (2008) señala que todo proceso de evaluación debe inscribirse en un marco pedagógico explícito y compartido, en el que la transparencia, la coherencia y la participación sean principios orientadores.

3-RETROALIMENTACIÓN Y TRANSPARENCIA

Se propuso indagar acerca de la función pedagógica del feedback y la claridad de los criterios evaluativos en los exámenes finales. ***¿Qué tan importante es la retroalimentación en el proceso de evaluación? ¿Qué tipo de retroalimentación consideras más efectiva para los estudiantes?*** Consultado al respecto, el Decano afirmó que la retroalimentación es "sumamente importante" y que forma parte del aprendizaje mismo. Señaló que puede ser tanto escrita como oral, y que debe adecuarse a la metodología evaluativa utilizada, resaltó que siempre debe estar presente como parte del proceso de refuerzo del aprendizaje. Esta concepción encuentra respaldo en los aportes de Camilloni (2010), quien entiende la retroalimentación como una dimensión fundamental de la evaluación formativa, ya que permite informar al estudiante sobre sus aciertos, errores y posibilidades de mejora. A su vez, Maggio (2018) subraya que el feedback no solo tiene un valor correctivo, sino también orientador y motivacional, ayudando al estudiante a reconstruir sus saberes y estrategias de estudio. De este modo, la retroalimentación no es un complemento del examen, sino un componente sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las garantías institucionales para asegurar procesos justos, se planteó la siguiente pregunta: ***¿De qué manera los responsables de la gestión académica pueden garantizar que el proceso de evaluación sea percibido como justo y transparente por parte de los estudiantes?***

Su respuesta, remite al marco normativo institucional: mencionó el reglamento de enseñanza aprobado por el Consejo Directivo como el dispositivo que regula las condiciones evaluativas, y agregó que las planificaciones docentes, con sus metodologías explícitas, también son analizadas y validadas por este mismo cuerpo colegiado. Además, se reconoce la existencia de instrumentos de consulta o reclamo, que los estudiantes pueden utilizar cuando consideren que se ha producido alguna situación de injusticia o falta de transparencia, siempre que presenten fundamentos. Este enfoque normativo-institucional da cuenta de un modelo de gobernanza que busca asegurar la equidad desde los procedimientos. Sin embargo, como señalan Álvarez Méndez (2001) y Celman (2002), la justicia en evaluación no se limita al cumplimiento de reglas, sino que también implica condiciones de participación, diálogo y comprensión mutua. La equidad no se garantiza sólo por vía normativa, sino también por medio de una práctica evaluativa situada, abierta a la escucha y capaz de revisar sus propios supuestos.

Finalmente, se consultó acerca de la percepción estudiantil sobre los criterios evaluativos: ***¿Considera que los estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación utilizados en los exámenes finales?*** La respuesta fue que, en parte, reconociendo que, si bien los criterios están definidos y formalizados, en muchas ocasiones la falta de claridad se relaciona con la escasa iniciativa del propio estudiante para indagar o consultar sobre los procedimientos. Esta respuesta podría introducir una mirada que tiende a compartir la responsabilidad entre docentes y estudiantes respecto de la apropiación del sentido de la evaluación. Se sugiere así un enfoque más colaborativo y dialógico en la práctica evaluativa. Este planteo invita a repensar, como señala Perrenoud (2008), que no basta con que la información exista: debe ser comprensible, significativa y oportuna. El simple hecho de declarar criterios o normativas no asegura su apropiación. Por ello, tal vez resultaría clave fortalecer instancias de diálogo pedagógico que permitan a los estudiantes comprender el porqué y el para qué de lo que se les exige, contribuyendo así a una evaluación no solo justa, sino genuinamente formadora.

APORTES Y SUGERENCIAS INSTITUCIONALES PARA UNA EVALUACIÓN MÁS FORMATIVA

En la última parte de la encuesta, se consultó al Decano sobre posibles mejoras en el sistema evaluativo actual, considerando su impacto en la medición de competencias y el acompañamiento institucional a los equipos docentes.

¿Qué cambios sugeriría en el proceso de evaluación para hacer que el sistema sea más eficaz en medir las competencias de los estudiantes de Medicina Veterinaria? Ante esta pregunta, el Decano sostiene que no existe un único sistema evaluativo eficaz, sino que su adecuación dependerá de los contenidos y de la metodología aplicada en cada asignatura. Aun así, remarca que es fundamental que el estudiante esté preparado no solo desde lo conceptual o actitudinal, sino que también conozca de antemano cómo será evaluado, lo que requiere transparencia, previsibilidad y comunicación clara. Además, introduce una reflexión relevante: la necesidad de que el propio estudiante valore el sentido del proceso evaluativo, que pueda realizar un autoanálisis previo para reconocer si cuenta con las competencias necesarias para enfrentar esa instancia. Este último aspecto recupera la importancia de fomentar la autorregulación y la reflexión metacognitiva, que como señalan Maggio (2018) y Perrenoud (2008), son dimensiones clave para formar sujetos autónomos capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. A su vez, el énfasis en comunicar anticipadamente los modos de evaluación retoma lo planteado por Celman (2014) en cuanto a la importancia de construir acuerdos y expectativas compartidas en el aula, generando condiciones que habiliten la participación activa del estudiante en su formación.

Como parte del interés por mejorar los procesos de evaluación, se abordó el siguiente interrogante ***¿Qué recomendaciones les daría a los docentes en cuanto a la creación y aplicación de los instrumentos evaluativos en los exámenes finales?*** Aquí el Decano apuntó a la necesidad de construir consignas claras, asegurar objetividad en los criterios, y utilizar rúbricas como herramientas de evaluación explícitas y compartidas. En particular, destacó que, en los exámenes orales, la utilización obligatoria de bolillas colabora en establecer un marco objetivo y previsible para todos los estudiantes, evitando arbitrariedades y garantizando criterios equitativos. Estas recomendaciones coinciden con lo trabajado por Camilloni (2010), quien señala que la calidad de una evaluación está fuertemente vinculada a la claridad de los enunciados, la coherencia entre lo enseñado y lo evaluado, y la transparencia de los criterios. En este sentido, las rúbricas —como instrumentos que permiten comunicar claramente qué se espera y cómo se valorará el desempeño— no solo mejoran la calidad técnica de la evaluación, sino también su dimensión formativa.

Finalmente, con la intención de comprender el lugar que ocupa la gestión académica en relación con las prácticas evaluativas, se le preguntó: ***¿Qué rol cree que deberían jugar los responsables de la gestión académica en el diseño y supervisión de los procesos de evaluación dentro de la carrera?*** Describió una postura activa de la gestión académica en el acompañamiento de los procesos evaluativos. Mencionó que se promueven capacitaciones específicas en evaluación, una demanda frecuente por parte de los equipos docentes. Asimismo, destacó la articulación con el Servicio de Orientación Educativa, que colabora ante dudas o consultas sobre aspectos evaluativos y pedagógicos en general. Este planteo refuerza la idea, ya trabajada por Litwin (2008), de que el diseño y la implementación de políticas institucionales deben promover una cultura evaluativa reflexiva, en la que los docentes puedan revisar sus prácticas con acompañamiento y formación continua. Lejos de delegar la evaluación sólo al espacio áulico, se propone un enfoque colectivo, compartido y sostenido por la gestión como garante de calidad y equidad educativa.

E) ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA: VISIÓN DE LA VICEDECANA. (Anexo pág. 137)

Objetivo: Conocer las perspectivas, enfoques y criterios de los responsables de la gestión académica respecto al proceso de evaluación de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de mejorar la calidad y efectividad de los métodos de evaluación.

1-VISIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN EN MEDICINA VETERINARIA

Frente a la pregunta ***“¿Considera que la evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes de Medicina veterinaria?”***, la vicedecana respondió que la evaluación formativa es un proceso continuo orientado a mejorar el aprendizaje y que permite al docente realizar ajustes necesarios en la enseñanza. También señaló que este tipo de evaluación contribuye a la formación integral de los estudiantes de Medicina Veterinaria. En línea con esta perspectiva, Perrenoud (2008) destaca que la evaluación no solo cumple una función pedagógica, sino que también tiene una dimensión social y ética relevante. Según su enfoque, evaluar implica asumir la responsabilidad de formar a los estudiantes no solo en términos académicos, sino como ciudadanos críticos y autónomos, capaces de desenvolverse en contextos sociales complejos. En este sentido, el proceso evaluativo quizás podría concebirse como un medio para favorecer no sólo la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también el desarrollo de valores y actitudes que permitan a los estudiantes integrarse y participar activamente en la sociedad.

Cuando se le preguntó ***“¿qué significa evaluar?”***, respondió que se trata de un proceso continuo que implica analizar el aprendizaje de los estudiantes en relación con los objetivos planteados, identificar fortalezas y debilidades, y ajustar las estrategias de enseñanza para responder a esas necesidades. Esta respuesta se interpretaría como una posible manera de concebir la evaluación, como una herramienta destinada a monitorear el progreso del aprendizaje y orientar la práctica docente. De este modo, la comprensión de la evaluación puede vincularse con lo planteado por Celman (1998), quien señala que evaluar no es una acción neutra ni meramente técnica, sino una práctica situada que forma parte constitutiva de la enseñanza. Desde su perspectiva, la evaluación debe ser entendida como un proceso que se entrelaza con las decisiones pedagógicas, permitiendo construir sentido sobre los recorridos de aprendizaje en lugar de limitarse a constatar resultados. En esta misma línea, Camilloni (1998) plantea que evaluar implica interpretar las producciones de los estudiantes a la luz de determinados criterios, con el propósito de tomar decisiones que orienten

el proceso educativo. No se trata solo de emitir un juicio, sino de comprender cómo los alumnos están aprendiendo y qué necesitan para continuar avanzando, dando lugar a una práctica evaluativa que acompaña y enriquece la enseñanza.

Al ser consultada sobre **“los criterios fundamentales para una evaluación efectiva en la carrera de Medicina Veterinaria”**, seleccionó todas las opciones ofrecidas: la relevancia de los contenidos, la alineación con los objetivos del curso y la formación profesional, la evaluación de competencias tanto teóricas como prácticas, la diversidad de instrumentos evaluativos, la equidad y transparencia en el proceso, y la retroalimentación oportuna. Esta elección quizás podría interpretarse como un reflejo de una concepción amplia e integral de la evaluación, en coherencia con las demandas formativas propias del ámbito de Medicina Veterinaria, una perspectiva que encuentra respaldo teórico en autores como Celman (1998), quien sostiene que la evaluación no es un acto neutro ni meramente técnico, sino una práctica situada con una profunda dimensión social y ética. En este sentido, Maggio (2018) subraya que la evaluación en carreras como Medicina Veterinaria debe promover la integración entre teoría y práctica, mediante instrumentos diversos que permitan captar la complejidad del desempeño.

En relación con los **“instrumentos considerados adecuados para la evaluación final de los estudiantes”**, seleccionó aquellos que incluyen la resolución de casos clínicos, las presentaciones orales y la evaluación continua. Esta elección podría interpretarse como una valoración de la diversidad en los formatos evaluativos, con la intención de atender distintos tipos de aprendizajes y formas de expresión del saber. La combinación de estos instrumentos sugiere una manera de articular teoría y práctica, considerando tanto los resultados como el proceso formativo.

Al respecto, Camilloni (1998) señala que los instrumentos de evaluación deben elegirse en función de los propósitos formativos y de las capacidades que se espera desarrollar. En consonancia con esta idea, Maggio (2018) sostiene que, en la formación en ciencias de la salud, es fundamental evaluar competencias en escenarios que simulen o representen situaciones reales. Asimismo, destaca que la evaluación continua permite un seguimiento sostenido del desarrollo de habilidades y actitudes, favoreciendo procesos de retroalimentación y ajuste pedagógico oportunos.

Al formular la siguiente pregunta **“¿Qué competencias consideras que debe desarrollar un estudiante a lo largo de su formación? Exprésalas en orden de importancia”**, la respuesta prioriza el pensamiento crítico, seguido de la comunicación efectiva, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y el aprendizaje continuo. Estas competencias quizás podrían considerarse elementos fundamentales dentro de una formación integral, ya que no solo apuntarían a la adquisición de

saberes, sino también a su aplicación en contextos profesionales y a una participación activa en entornos colaborativos. Según Maggio (2018), el pensamiento crítico es fundamental para que el estudiante analice y reflexione de manera autónoma sobre la información, contribuyendo al desarrollo de un aprendizaje significativo y a la toma de decisiones fundamentadas en contextos profesionales. Por su parte, Celman (1998) señala que la comunicación efectiva es imprescindible para la construcción compartida del conocimiento en los procesos educativos, ya que facilita la interacción, el intercambio de ideas y la colaboración entre pares y docentes.

En relación con la pregunta ***“si evalúa competencias, mencione cuales, y de qué forma las evalúa”***, su respuesta indicó que se valoran principalmente la capacidad de hacer y la capacidad de resolver problemas. La capacidad de hacer se trabaja mediante actividades prácticas en necropsias, donde se enseñan y ejercitan tareas específicas que posteriormente son calificadas en una instancia parcial utilizando cadáveres u órganos de frigorífico. Esta evaluación se centra en lo observable, con el propósito de establecer la efectividad en la ejecución de tareas concretas. Por otro lado, la capacidad de resolver problemas se evalúa mediante actividades semanales orientadas a la resolución de problemas médicos veterinarios, desarrolladas de forma oral. Estas actividades permiten valorar tanto la capacidad de comunicación como el razonamiento del estudiante. La evaluación por competencia se encuentra alineada con los principios señalados por Perrenoud (2008), quien destaca que la evaluación por competencia debe centrarse en la movilización efectiva de saberes en contextos auténticos y relevantes. Asimismo, las instancias orales que permiten valorar el razonamiento y la comunicación coinciden con la perspectiva de Maggio (2018), que subraya la importancia de evaluar no solo el conocimiento teórico, sino también las habilidades para argumentar y comunicar de manera efectiva.

Siguiendo con la encuesta, cuando se le preguntó ***“¿Considera que los exámenes finales son adecuados para evaluar las competencias necesarias para la práctica profesional en Medicina Veterinaria?”*** respondió que estos son apropiados únicamente en ciertos casos, siempre y cuando incluyan no solo la evaluación de conocimientos teóricos, sino también la valoración de habilidades prácticas, la resolución de problemas y la toma de decisiones clínicas. En línea con esta mirada, Celman (2014) advierte que las prácticas evaluativas tradicionales tienden a privilegiar ciertos formatos que no siempre permiten a los estudiantes mostrar todo su potencial, especialmente en lo que refiere a la aplicación del conocimiento en contextos reales. En este sentido, la autora destaca la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación para garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas de demostrar sus competencias. Asimismo, Brown y Glasner

(1999) señalan que los métodos de evaluación convencionales, centrados exclusivamente en lo escrito y teórico, pueden limitar la posibilidad de valorar adecuadamente habilidades como la toma de decisiones en situaciones clínicas o el razonamiento práctico, fundamentales en carreras como Medicina Veterinaria. Por lo tanto, la evaluación final resulta pertinente únicamente cuando se articula con enfoques más amplios que contemplen la complejidad del desempeño profesional.

En cuanto a la ***“importancia de la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas para medir las competencias en los estudiantes de Medicina Veterinaria”***, la vicedecana respondió que dicha combinación es fundamental, ya que permite valorar de forma integral el conocimiento, las habilidades, las actitudes y el criterio clínico en situaciones profesionales reales. Siguiendo esta línea de pensamiento, Álvarez Méndez (2001) plantea que la evaluación debe ser concebida como una práctica pedagógica orientada al aprendizaje y no como un simple mecanismo de control. Desde esta perspectiva, la articulación entre evaluaciones teóricas y prácticas amplía las posibilidades de acompañar el desarrollo de competencias de manera continua y significativa, permitiendo retroalimentar el proceso formativo y no solo emitir juicios finales. Por su parte, Perrenoud (2008) sostiene que modificar los modos de evaluar implica también transformar las formas de enseñar, ya que los instrumentos utilizados en la evaluación condicionan el tipo de aprendizaje que se promueve. En este sentido, afirma que la incorporación de evaluaciones prácticas junto con las teóricas requiere propuestas pedagógicas que se basen en contextos reales, que favorezcan aprendizajes significativos y que estén orientadas al desempeño profesional.

2-DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN

En relación con los ***“principales desafíos que enfrenta la gestión académica respecto al proceso de evaluación”***, su respuesta señala que para evaluar por competencias es imprescindible primero enseñar por competencias, lo cual implica un cambio curricular profundo y la capacitación continua de los docentes para adaptar sus prácticas de enseñanza y evaluación. En este sentido Brown y Glasner (1999) destacan que la transición hacia una evaluación auténtica basada en competencias requiere no solo modificar los instrumentos evaluativos, sino también transformar las prácticas pedagógicas que las sustentan, incluyendo la formación docente y la planificación curricular. Sin una preparación adecuada, las evaluaciones pueden perder validez y no reflejar efectivamente las competencias deseadas. Por su parte, Celman (2014), al analizar los desafíos de la evaluación en la formación profesional, sostiene que la implementación de modelos de evaluación por competencias demanda procesos institucionales integrales que abarquen desde el diseño curricular hasta el desarrollo profesional docente. La capacitación constante y el acompañamiento pedagógico son

esenciales para que los docentes puedan planificar, ejecutar y evaluar aprendizajes que integren conocimientos, habilidades y actitudes de manera coherente sostiene que la implementación de modelos de evaluación por competencias demanda procesos institucionales integrales que abarquen desde el diseño curricular hasta el desarrollo profesional docente. La capacitación constante y el acompañamiento pedagógico son esenciales para que los docentes puedan planificar, ejecutar y evaluar aprendizajes que integren conocimientos, habilidades y actitudes de manera coherente.

Avanzando con la encuesta, al indagar “**sobre las medidas necesarias para mejorar el sistema de evaluación**”, señaló la necesidad de discutir y explicitar los criterios de la misma, concebir la evaluación como un proceso formativo, fomentar la participación estudiantil, analizar los resultados y promover la autoevaluación. Estas medidas podrían reflejar la necesidad de construir un sistema que trascienda la medición tradicional, incorporando procesos que favorezcan la mejora continua y el desarrollo integral del estudiante. En esta perspectiva, Celman (1998) sostiene que la evaluación, al concebirse como una herramienta para el aprendizaje, debe involucrar activamente a los estudiantes en su proceso formativo, permitiendo que sean protagonistas en la construcción de su conocimiento. Además, destaca que el análisis crítico y constante de los resultados evaluativos es imprescindible para adaptar las estrategias docentes y responder a las necesidades concretas de los estudiantes.

En cuanto a su opinión, “**¿cómo puede la evaluación ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Medicina Veterinaria?**” apuntó que la evaluación puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje al funcionar como un motor de motivación para los estudiantes. Bajo este enfoque, el proceso evaluativo podría concebirse como un mecanismo que, más allá de verificar resultados, favorezca el compromiso del estudiante con su formación. En consonancia con lo planteado, Perrenoud (2008) advierte que la evaluación no puede ser ajena a los dispositivos que estructuran el aprendizaje. Cuando se convierte en parte del proceso de construcción del conocimiento, y no solo en su verificación, contribuye a sostener el interés, orientar el trabajo del estudiante y apoyar el desarrollo de sus competencias.

3-RETROALIMENTACIÓN Y TRANSPARENCIA

Continuando con la encuesta, al abordar la “**importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación**”, planteó que es un componente clave. Remarcó que debe ser constructiva, señalar aspectos positivos, ofrecer herramientas para el progreso y promover la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. Además, subrayó que una retroalimentación efectiva

debería alentar al estudiante a seguir aprendiendo. En línea con esta idea, Álvarez Méndez (2001) sostiene que una retroalimentación bien estructurada no solo orienta al estudiante en lo que debe mejorar, sino que también fortalece la dimensión ética y pedagógica del vínculo entre enseñar y evaluar, al reconocer sus avances, acompañarlo en sus dificultades y promover una relación más participativa con el saber.

Frente a la pregunta ***“¿De qué manera los responsables de la gestión académica pueden garantizar que el proceso de evaluación sea percibido como justo y transparente por parte de los estudiantes?”***, planteó que los criterios deben ser conocidos y claros, que todos los estudiantes deben contar con oportunidades equitativas, que es necesario ofrecer distintos tipos de evaluación y brindar información sobre los resultados. Además, destacó que los estudiantes deben comprender que los resultados de las evaluaciones son insumos para implementar modificaciones orientadas a garantizar la calidad educativa. Acorde con lo expuesto, Camilloni (2010) señala que la transparencia en los procesos evaluativos requiere explicitar tanto los criterios como las finalidades de la evaluación. Además, sostiene que el acceso a la información y la participación activa del estudiante en las distintas etapas del proceso permiten construir una experiencia evaluativa más justa, que refuerce la confianza en el sistema educativo.

Al ser consultada acerca de ***“¿Considera que los estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación utilizados en los exámenes finales?”***, respondió que en parte. Esta respuesta quizás sugiere cierta falta de claridad o inconsistencias en la forma en que se presentan y comunican los criterios evaluativos, lo que podría estar incidiendo en la comprensión por parte del estudiantado. En sintonía con lo mencionado, Perrenoud (2008) plantea que una condición para que la evaluación cumpla una función formativa es que los criterios estén claramente definidos y accesibles para los estudiantes; de lo contrario, esto puede dificultar que los estudiantes ajusten su aprendizaje a expectativas explícitas y compartidas.

SUGERENCIAS

Al preguntarle sobre ***“¿Qué cambios sugeriría en el proceso de evaluación para hacer que el sistema sea más eficaz en medir las competencias de los estudiantes de Medicina Veterinaria?”***, la vicedecana propuso repensar la evaluación en función de aquello que el estudiante debe ser capaz de demostrar. En su respuesta, destacó que las competencias permiten establecer criterios no solo para definir los contenidos, sino también para organizar la enseñanza y seleccionar las metodologías didácticas. Además, subrayó la importancia de reflexionar previamente sobre los propósitos formativos —qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo aprenden los estudiantes— como

condición para diseñar dispositivos evaluativos pertinentes. Esta mirada es consistente con lo planteado por Litwin (1997), quien advierte que la evaluación no puede pensarse como una instancia separada del proceso de enseñanza. Según esta autora, las decisiones evaluativas forman parte del entramado didáctico y deben construirse en función de los objetivos formativos, los contenidos seleccionados y las metodologías aplicadas. Desde esta perspectiva, revisar el sistema de evaluación implica necesariamente revisar los supuestos pedagógicos que lo sustentan.

Continuando con la encuesta, cuando se le preguntó ***“¿Qué recomendaciones les daría a los docentes en cuanto a la creación y aplicación de los instrumentos evaluativos en los exámenes finales?”***, ella respondió que, si durante el proceso formativo se implementaron estrategias como el aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, búsqueda de información y producción de documentos, sería deseable que estas mismas metodologías se reflejen en los instrumentos de evaluación final. Además, subrayó la importancia de considerar competencias desarrolladas, como el trabajo grupal, y de aplicar instrumentos que permitan apreciarlas. Esta perspectiva guarda relación con lo planteado por Perrenoud (2008), quien sostiene que la evaluación debe permitir reconocer competencias complejas que se construyen en la acción, como la cooperación, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Para ello, se requieren dispositivos evaluativos que no se limiten a medir conocimientos aislados, sino que integren el saber, el saber hacer y el saber ser en situaciones significativas. De manera complementaria, Litwin (2008) señala que los instrumentos de evaluación deben mantener coherencia con las estrategias de enseñanza implementadas, y ser capaces de valorar no solo los resultados, sino también los procesos de aprendizaje. En ese sentido, propone utilizar metodologías e instrumentos que reflejen la dinámica del aula, permitiendo una evaluación auténtica, situada y pertinente.

La encuesta finalizó con la pregunta: ***“¿Qué rol cree que deberían jugar los responsables de la gestión académica en el diseño y supervisión de los procesos de evaluación dentro de la carrera?”***. En su respuesta expresó que la institución tiene la responsabilidad de garantizar la formación de profesionales capaces de aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas sociales. Para ello, consideró fundamental el monitoreo permanente de todos los componentes del proceso formativo y su articulación, lo que implica asumir un rol activo en la supervisión de los procesos de evaluación y en la verificación del logro de las competencias que deben acreditar los futuros Médicos Veterinarios. Esta mirada se encuentra en línea con lo planteado por Litwin (2008), quien sostiene que las instituciones educativas, a través de sus equipos de gestión, deben asegurar la coherencia entre la enseñanza, la evaluación y los fines formativos, y que la evaluación no puede ser entendida

como una tarea aislada del docente, sino como parte de un proyecto institucional más amplio. En el mismo sentido, Maggio (2018) resalta que, en las carreras vinculadas a las ciencias de la salud, la evaluación por competencias exige un compromiso institucional sostenido, que incluya no solo el diseño de instrumentos pertinentes, sino también la revisión continua de su aplicación y efectividad, en función de los perfiles profesionales que se busca formar.

ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EVALUACIÓN EN LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA: APORTE DEL DEPARTAMENTO DE BIENESTAR ESTUDIANTIL

(Anexo pág. 143)

Objetivo: Conocer las perspectivas, enfoques y criterios de los responsables de la gestión académica respecto al proceso de evaluación de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de mejorar la calidad y efectividad de los métodos de evaluación.

1-VISIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN EN MEDICINA VETERINARIA

El análisis de la respuesta brindada por el Servicio de Orientación Educativa de la carrera de Medicina Veterinaria evidencia una concepción de la evaluación formativa que la integra como componente esencial del proceso educativo. Lejos de ser una instancia aislada o meramente técnica, se la comprende como un mecanismo permanente de acompañamiento, reflexión y mejora vinculado directamente al desarrollo integral de los estudiantes.

Cuando se le preguntó: ***“¿Considera que la evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes de Medicina Veterinaria?”***, la respuesta es afirmativa, sosteniendo la idea de que esta es muy necesaria e indispensable durante toda la trayectoria formativa. Se destacan propuestas que, aunque no se enmarcan estrictamente dentro de las asignaturas, resultan fundamentales en la construcción de herramientas personales, sociales y académicas. Se mencionan como ejemplos los talleres sobre habilidades sociales, empatía, comunicación, estrategias de estudio, oratoria, orientación vocacional, elaboración de CV y preparación para entrevistas laborales, entre otros. Estas acciones, muchas veces surgidas de pedidos explícitos del estudiantado o como respuesta a necesidades institucionales, se integran al proceso de formación con un enfoque inclusivo, situado y flexible.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se proyecta más allá de la mera observación de resultados finales, situándose como un acompañamiento constante de los procesos de aprendizaje. Este enfoque podría permitir considerar de manera más precisa las trayectorias, los ritmos y las particularidades de cada estudiante. Además, se presenta como una instancia propicia para favorecer la autorregulación, la toma de decisiones autónomas y el desarrollo de una identidad profesional coherente con los desafíos del campo.

Este enfoque dialoga con los aportes de Brown y Glasner (1999), quienes proponen comprender la evaluación universitaria como una herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje. Desde su

perspectiva, evaluar no es simplemente calificar, sino proporcionar oportunidades para reflexionar, reconstruir el conocimiento y comprometerse activamente con el propio proceso formativo. Las prácticas descritas, al centrarse en dimensiones no estrictamente disciplinares, pero fundamentales para el desempeño profesional, se alinean con esta mirada integral.

Asimismo, Álvarez Méndez (2001) sostiene que “evaluar es ayudar a aprender”, planteando que toda intervención evaluativa debe servir para abrir nuevas posibilidades de aprendizaje. En esta línea, la propuesta analizada no apunta a sancionar errores, sino a generar condiciones para que los estudiantes puedan comprender sus dificultades, proyectarse, y tomar decisiones acordes a sus intereses y capacidades. Finalmente, Maggio (2018) plantea la necesidad de diseñar experiencias educativas significativas, que interpelen al estudiante desde lo cognitivo, pero también desde lo emocional y lo social. La diversidad temática de los talleres mencionados evidencia una clara intención de construir sentidos compartidos, de articular los saberes con las vivencias personales, y de potenciar el aprendizaje desde múltiples dimensiones.

En síntesis, la información analizada permite reconocer una concepción amplia, crítica y profundamente pedagógica de la evaluación formativa. Esta mirada parece concebir la evaluación como una práctica indispensable para garantizar una formación de calidad, atenta a los contextos y comprometida con las trayectorias reales de los estudiantes en el ámbito de la universidad pública. Al profundizar sobre ***el significado de evaluar***, la respuesta ofrecida refuerza una concepción de la evaluación como proceso continuo y formativo, estrechamente vinculado al aprendizaje. Evaluar no se entiende aquí como una acción terminal o exclusivamente técnica, sino como un proceso que permite generar retroalimentaciones frecuentes en función de los aprendizajes conquistados. Esta idea se apoya en la importancia de “chequear lo aprendido”, no desde una lógica de control, sino como una forma de acompañar la construcción del conocimiento de manera más efectiva y duradera.

La perspectiva que se plantea pone el acento en el sujeto que aprende, priorizando cómo lo hace, con qué recursos, en qué condiciones y con qué necesidades específicas. Esta mirada implica reconocer la diversidad de trayectorias, los distintos modos de apropiación del saber y la necesidad de adaptar modalidades de enseñanza para que el aprendizaje pueda consolidarse. La evaluación, en este sentido, deja de ser un punto de llegada y se convierte en una herramienta pedagógica que permite ajustar lo que se enseña, cómo se enseña y para quién se enseña.

Esta forma de concebir la evaluación se alinea claramente con el planteo de Brown y Glasner (1999), quienes sostienen que la evaluación debe alejarse del modelo tradicional centrado en la medición

final y abrirse a prácticas que favorezcan el aprendizaje profundo. Desde su enfoque, evaluar es generar oportunidades de comprensión, diálogo y reflexión sobre el proceso formativo, algo que se refleja en el énfasis puesto en las retroalimentaciones parciales que orientan el recorrido del estudiante.

Desde la perspectiva de Camilloni (1998), la evaluación es parte sustancial de la enseñanza y tiene una función reguladora. No solo permite conocer qué se ha aprendido, sino también qué enseñamos, cómo lo hicimos y qué ajustes son necesarios. En esa misma línea, la respuesta analizada enfatiza que evaluar implica observar el proceso para intervenir sobre él, haciendo de la evaluación una herramienta de mejora continua tanto para el estudiante como para el docente.

En definitiva, esta segunda respuesta parece consolidar la visión de la evaluación no como un mero apéndice, sino como un componente intrínseco y activo del trayecto formativo. Más que un mecanismo externo de calificación, se la concibe como una herramienta que acompaña, enriquece y, potencialmente, transforma la dinámica misma del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con los ***“criterios considerados fundamentales para una evaluación efectiva en la carrera de Medicina Veterinaria”***, la respuesta analizada refuerza una visión integral del proceso evaluativo, centrada tanto en la equidad como en la diversidad de estrategias, la pertinencia pedagógica y la adecuación a los modos en que aprenden los y las estudiantes. Destaca como aspectos clave: la evaluación de competencias teóricas y prácticas, el uso de formatos variados (escritos, orales, prácticos), la necesidad de retroalimentación oportuna y constructiva, así como el compromiso con la equidad y la transparencia en todo el proceso.

Además de marcar esos criterios, agrega un elemento de gran valor: la necesidad de sostener prácticas constantes durante el cursado que favorezcan la construcción y fortalecimiento de esas competencias. En ese sentido, subraya la importancia de ofrecer oportunidades concretas —como simulacros, espacios de ejercitación y actividades integradoras— que no solo permitan poner a prueba los saberes, sino también andamiar los procesos de aprendizaje, adaptándolos a las características particulares de quienes aprenden.

Este enfoque podría interpretarse como una concepción situada y procesual de la evaluación, donde el foco se sitúa en una doble dimensión: tal vez tanto en lo que se evalúa como en el modo en que se alcanza ese momento evaluativo. Podría decirse que la clave no es simplemente aplicar un criterio o técnica al final del recorrido, sino más bien trabajar durante todo el trayecto para que los estudiantes puedan llegar mejor preparados, tal vez con una mayor confianza y, fundamentalmente, con herramientas que podrían estar mejor alineadas a su forma particular de aprender.

La noción de equidad y transparencia en la evaluación, también mencionada como criterio central, responde a lo que Álvarez Méndez (2001) define como el carácter ético de la evaluación. Para él, una evaluación justa es aquella que reconoce las diferencias sin convertirlas en desigualdades, que informa con claridad y ofrece condiciones objetivas y accesibles para todos los estudiantes. La respuesta analizada, al contemplar la necesidad de adaptar la práctica evaluativa a las características particulares del que aprende, podría decirse que se alinea plenamente con esta perspectiva.

Asimismo, la valoración de la evaluación de competencias —prácticas y teóricas— retoma directamente lo planteado por Brown y Glasner (1999), quienes proponen repensar la evaluación universitaria en función del perfil profesional que se desea formar. En el ámbito de la Medicina Veterinaria, esto tal vez cobra especial relevancia, ya que no se trata únicamente de verificar conocimientos conceptuales, sino de integrar saberes, habilidades y actitudes en situaciones reales o simuladas que se asemeje al ejercicio profesional.

A través de esta respuesta, se vislumbra la idea de que evaluar no es simplemente aplicar criterios, sino más bien diseñar experiencias pedagógicas que parecen ser capaces de habilitar aprendizajes genuinos. El valor que se le concede a las prácticas previas, a la diversidad de formatos y a la adecuación a cada estudiante, podría dar cuenta de una concepción de la evaluación atenta, comprometida y profundamente formativa.

Al continuar con la encuesta, se consultó acerca de ***“los instrumentos evaluativos más adecuados para la evaluación final en la carrera de Medicina Veterinaria”***. La respuesta brindada parecería mantener la coherencia con la mirada pedagógica ya expresada anteriormente, al destacar que la elección del instrumento no debería ser estandarizada ni desvinculada del propósito formativo. Tal vez, su pertinencia radique en función de los objetivos de aprendizaje, los indicadores a evaluar y los formatos informativos disponibles.

Desde esta perspectiva, no se tendería a priorizar un tipo específico de evaluación sobre otro, sino que se subraya la potencial necesidad de establecer criterios claros, de comunicar esos criterios al estudiantado y de generar instancias de práctica o ensayo que podrían permitir anticipar el formato de la evaluación final. Esta postura sugiere una concepción flexible y contextualizada, donde lo importante no sería tanto el instrumento en sí, sino su pertinencia en relación con aquello que se desea evaluar y las condiciones en que se construye ese conocimiento. El planteo se encuentra en sintonía con lo que desarrollan Brown y Glasner (1999) al señalar que no existe un único modo válido de evaluar, sino que es imprescindible adecuar los instrumentos a los resultados de aprendizaje esperados, respetando la diversidad de contextos, contenidos y competencias. En esa línea, los

autores sostienen que los instrumentos deben diseñarse de forma coherente con los enfoques de enseñanza y con las formas en que los estudiantes han sido formados durante el proceso. Maggio (2018) también pone el foco en la necesidad de diseñar experiencias de evaluación que sean coherentes con las prácticas de enseñanza y con las condiciones reales de aprendizaje de los estudiantes. La elección del instrumento evaluativo, desde esta perspectiva, no es una decisión técnica, sino una definición didáctica y ética que debe tener en cuenta tanto lo que se busca evaluar como la manera en que los estudiantes se han vinculado con ese saber.

Así, la respuesta analizada parecería reafirmar la idea de que una evaluación final significativa no radica únicamente en el formato elegido, sino en la manera en que se logran construir los acuerdos, las oportunidades de práctica y la claridad de los propósitos formativos. En definitiva, la evaluación efectiva podría ser aquella que se diseña con sentido, se comunica con honestidad y se implementa con criterios compartidos.

En la continuidad de la encuesta, se preguntó: ***“¿Qué competencias considera que debe desarrollar un estudiante a lo largo de su formación? Expréselas en orden de importancia.”*** La respuesta señala en primer lugar la importancia de desarrollar la competencia del saber ser, hacer y actuar, seguida del desarrollo de competencias genéricas y específicas, en estrecha vinculación con habilidades necesarias para la vida cotidiana. Esa forma de clasificar y priorizar las competencias parece evidenciar una concepción formativa integral, donde no solo se valora el dominio teórico o técnico, sino también el componente actitudinal, ético y social del proceso educativo. El saber ser refiere a la constitución de una identidad profesional comprometida y reflexiva; el saber hacer implica la apropiación de habilidades operativas y cognitivas específicas del campo; mientras que el saber actuar remite a la capacidad de tomar decisiones contextualizadas y responsables en situaciones reales. A su vez, la inclusión de competencias genéricas podría reforzar la idea de que la formación universitaria no debería reducirse a la enseñanza de contenidos disciplinares, sino que parecería tener la misión de preparar a los estudiantes para afrontar de manera crítica y ética los desafíos del mundo profesional y social. En este sentido, se tendería a proponer una formación que trasciende el aula y se proyecta hacia la vida en comunidad, el entorno laboral y las relaciones interpersonales.

Esta mirada se encuentra en sintonía con lo planteado por Camilloni (1998) define las competencias como capacidades complejas que combinan conocimientos, habilidades y actitudes, y que se manifiestan en la resolución eficaz de situaciones reales. Esta definición se ve reflejada en la respuesta analizada, que propone una formación no solo centrada en saberes disciplinares, sino en

el desarrollo de habilidades integradas y situadas. Por su parte, Maggio (2018) plantea que una educación significativa debe permitir a los estudiantes interpretar críticamente su realidad y actuar sobre ella. Esto implica construir competencias que los habiliten no solo a desenvolverse en el mundo profesional, sino también a transformarlo desde una perspectiva ética y socialmente comprometida.

Desde esta mirada, las competencias podrían no jerarquizarse únicamente por su valor técnico, sino también por su potencial formativo y transformador. Tal vez, formar en el saber ser, hacer y actuar implique la adopción de una propuesta educativa centrada en el estudiante como un sujeto complejo, situado y activo en su proceso de aprendizaje.

Más adelante, se consultó: ***“Si evalúa competencias, mencione cuáles y de qué forma las evalúa.”***

La respuesta podría revelar una propuesta evaluativa rica, diversa y cuidadosamente articulada con los distintos aspectos del desarrollo integral del estudiante. Se identifican seis grandes dimensiones competenciales: oral, escrita, social, metacognitiva, personal y profesional, y para cada una se detallan estrategias concretas de evaluación que parecerían abordar dichas competencias de manera situada y significativa.

En cuanto a la competencia oral, menciona simulacros, talleres, fichas de observación y devolución práctica, dispositivos que podrían permitir no solo observar el desempeño, sino también acompañarlo y retroalimentarlo en tiempo real. Para la competencia escrita, se trabaja con talleres de escritura, elaboración de fichas y un seguimiento cuidadoso de lo producido por el estudiante, lo que podría sugerir una evaluación en proceso, más que un juicio final. En relación con las competencias sociales y habilidades interpersonales, la propuesta incluye actividades como el role playing, técnicas de exploración, elaboración de perfiles personales y el desarrollo de talleres centrados en la comunicación, la empatía y la asertividad. Estas estrategias dejarían entrever una comprensión de la evaluación que va más allá del contenido académico y que incorpora elementos clave para la formación humana y profesional.

La evaluación de la competencia metacognitiva se aborda a través de talleres específicos, donde se aplican técnicas vinculadas a los canales de aprendizaje y el uso de recursos cognitivos diversos. Esto tendería a evidenciar una preocupación por que el estudiante reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, aspecto fundamental para desarrollar autonomía y conciencia de sus fortalezas y desafíos. En la misma línea, la competencia personal —relacionada con el autoconocimiento, los estilos personales y la personalidad— se evalúa mediante dinámicas que podrían posibilitar al estudiante explorar quién es, cómo aprende y cómo se posiciona ante diferentes situaciones.

Por último, se incorpora la competencia profesional, centrada en la revisión personal y la preparación para la inserción laboral. La evaluación en este caso parecería vincularse con el desarrollo de capacidades para el trabajo, así como con la toma de conciencia de las propias competencias y áreas de mejora, algo que se trabaja mediante técnicas de autoevaluación y revisión crítica.

Desde el enfoque de Maggio (2018), el aprendizaje significativo se construye en la experiencia, y solo puede evaluarse de forma genuina cuando se considera a los estudiantes en su contexto, con sus trayectorias, saberes previos y formas de aprender. La evaluación de competencias tal como se presenta en esta respuesta busca justamente crear esos espacios donde el saber se pone en movimiento, y donde cada estudiante puede reconocerse como protagonista de su propia formación. En esta misma línea, Álvarez Méndez (2001), plantea que la evaluación debe dar lugar a la diversidad y promover la comprensión del estudiante como un sujeto activo y reflexivo. Las estrategias utilizadas —en especial aquellas ligadas a la metacognición, el autoconocimiento y las habilidades sociales— apuntan a formar sujetos capaces de pensarse, expresarse y actuar con autonomía y responsabilidad.

En conjunto, la propuesta analizada podría interpretarse como un enfoque evaluativo comprometido con la formación integral, que se orienta a considerar al estudiante como una persona en proceso, con múltiples dimensiones en desarrollo. De esta manera, apunta a generar experiencias de evaluación coherentes, éticas y profundamente formativas.

En la encuesta también se preguntó: ***“¿Qué tan importante es la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas para medir las competencias en los estudiantes de Medicina Veterinaria?”*** A lo que respondió es muy importante, argumentando que la evaluación sólo tiene sentido cuando está enmarcada en un proceso coherente y justificado, y no se limita a ser una simple medición calificativa de resultados.

Esta respuesta podría reflejar una comprensión profunda del sentido formativo de la evaluación, donde se destacaría que combinar distintos tipos de evaluaciones podría permitir construir un panorama más completo y realista del aprendizaje del estudiante. Las evaluaciones teóricas tienden a aportar la base conceptual y el dominio de contenidos, mientras que las evaluaciones prácticas parecen evidenciar la aplicación y puesta en marcha de esos conocimientos en situaciones concretas y contextualizadas.

La coherencia y el anclaje al proceso son elementos clave para que la evaluación cumpla su función formativa, ya que, sin ellos, se podría correr el riesgo de caer en una mera calificación numérica que poco dice sobre las verdaderas competencias adquiridas.

Este enfoque se alinea con lo señalado por Brown y Glasner (1999), quienes destacan que la evaluación universitaria debe buscar nuevos enfoques que integren diversas formas de valoración para favorecer aprendizajes significativos y competencias reales, evitando que se reduzca a un simple juicio sumativo. Camilloni (2010) enfatiza que la evaluación debe responder a la naturaleza del aprendizaje que se busca promover, por lo que una combinación adecuada de instrumentos, tanto teóricos como prácticos, resulta indispensable para captar las múltiples dimensiones del saber y del hacer.

En síntesis, la valoración positiva hacia la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas podría evidenciar una postura clara sobre la necesidad de que la evaluación sea concebida como un proceso coherente, formativo y centrado en el desarrollo real de competencias, más allá de la mera calificación.

2-DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN

Se consultó: *“¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la gestión académica con respecto al proceso de evaluación?”* La respuesta, si bien breve, pone en foco aspectos fundamentales: la revisión de criterios, la conceptualización de la evaluación y la necesidad de alcanzar acuerdos.

Esta mención podría resumir con claridad los desafíos más profundos que atraviesan a las instituciones educativas cuando intentan repensar sus prácticas evaluativas. Replantear qué se evalúa, cómo se evalúa, con qué sentido y bajo qué criterios, podría no ser solo un ejercicio técnico, sino también una discusión política, pedagógica y ética. La evaluación no parece ser neutral, y revisar su conceptualización implica también cuestionar modelos arraigados, formas heredadas y prácticas que muchas veces se sostienen más por costumbre que por convicción. Por otro lado, se señala la importancia de construir acuerdos institucionales. Esto tiende a poner de relieve la dimensión colectiva de toda propuesta de evaluación: no se trataría de decisiones individuales aisladas, sino de generar marcos comunes, coherentes y compartidos entre docentes, autoridades y estudiantes. Sin estos acuerdos, la evaluación corre el riesgo de fragmentarse, de volverse inconsistente o incluso contradictoria dentro de la misma institución

Brown y Glasner (1999), sostienen que uno de los grandes desafíos contemporáneos de la evaluación en el ámbito universitario es justamente el de establecer criterios compartidos, claros y sostenibles, que respondan a los fines formativos y no solo a las exigencias administrativas.

Por último, Álvarez Méndez (2001) también aporta a este análisis cuando advierte que la evaluación debe estar basada en acuerdos explícitos, contruidos colectivamente, que garanticen transparencia y coherencia entre los fines formativos, las estrategias de enseñanza y los modos de valorar los aprendizajes.

En definitiva, la respuesta podría sintetizar los desafíos de fondo que muchas veces atraviesan los procesos de cambio en torno a la evaluación: el desafío de revisar con honestidad, redefinir con fundamento y lograr construir colectivamente una evaluación que esté verdaderamente al servicio del aprendizaje y la formación profesional.

En continuidad con los desafíos mencionados, se preguntó: ***“¿Qué medidas consideras necesarias para mejorar el sistema de evaluación en Medicina Veterinaria?”*** La respuesta apunta a la importancia de la reunión de consenso y acuerdo, así como a la socialización en los departamentos, como pasos fundamentales para avanzar en el enriquecimiento del proceso evaluativo.

Este enfoque podría sugerir que las transformaciones significativas en la evaluación se verían impulsadas de mejor manera a través de un trabajo colectivo y coordinado, más que de esfuerzos individuales o aislados. La reunión de consenso buscaría abrir espacios de diálogo donde los distintos actores académicos —docentes, autoridades y estudiantes— pudieran intercambiar perspectivas, plantear inquietudes y concluir en la construcción de acuerdos sólidos sobre qué y cómo evaluar.

Por otro lado, la socialización en los departamentos podría ser clave para asegurar que estos acuerdos trasciendan el ámbito formal y lleguen a cada espacio donde se desarrolla la enseñanza, favoreciendo así la coherencia y la aplicación práctica de las nuevas orientaciones evaluativas.

Esta visión está respaldada por lo que sostienen Brown y Glasner (1999), quienes subrayan que la efectividad de cualquier reforma en evaluación depende en gran medida de la participación activa y el compromiso de la comunidad académica, junto con la claridad en los objetivos y criterios compartidos. Desde la perspectiva de Maggio (2018), el diálogo institucional y la creación de consensos son fundamentales para que los cambios en evaluación se consoliden y se traduzcan en mejores aprendizajes y mayor calidad formativa.

Respecto a ***cómo la evaluación puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Medicina Veterinaria***, respondió que puede ayudar “muchísimo”, siempre y cuando

se logre un uso más claro y explícito de los criterios evaluativos, evitando así la influencia de subjetividades en el acto de evaluar.

Esta reflexión parecería evidenciar una comprensión fundamental: la evaluación podría no ser solo un mecanismo de calificación, sino que funcionaría como una herramienta poderosa para orientar y potenciar el aprendizaje. Sin embargo, para permitir esta función, sería necesario que los criterios fuesen transparentes y compartidos, lo cual tendería a reducir la arbitrariedad y la incertidumbre que muchas veces parecen generar inseguridad y desconfianza en estudiantes y docentes. La claridad en los criterios permitiría que la evaluación fuese percibida como justa, coherente y formativa, facilitando que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos y cómo podrían mejorar. Además, la explicitación de esos criterios podría favorecer la reflexión docente sobre sus propias prácticas y promover la mejora continua del proceso de enseñanza.

En este sentido, Camilloni (1998) resalta la importancia de la transparencia en la evaluación para garantizar la justicia y la validez de las decisiones evaluativas, promoviendo un ambiente de confianza y compromiso pedagógico. Álvarez Méndez (2001) destaca que la definición y comunicación de criterios claros son esenciales para que la evaluación se convierta en un proceso dialógico y enriquecedor, y no en un acto impositivo o arbitrario.

3-RETROALIMENTACIÓN Y TRANSPARENCIA

En relación a la *importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación*, planteó que ésta debe ser una instancia que inicie desde las posibilidades y reconstrucciones del saber y de las habilidades, orientando así el camino que el estudiante seguirá posteriormente.

Esta perspectiva tendería a destacar el carácter formativo de la retroalimentación, la cual podría entenderse no como una simple corrección o señalamiento de errores, sino como un proceso activo y constructivo que permitiría al estudiante reflexionar sobre lo aprendido, identificar fortalezas y áreas de mejora, y planificar estrategias para avanzar en su formación.

La retroalimentación por lo tanto se perfilaría como clave para consolidar aprendizajes y promover la autonomía en el estudiante, en la medida en que podría convertirse en una guía personalizada que acompaña el desarrollo de competencias.

Este enfoque coincide con lo que plantea Álvarez Méndez (2001), quien sostiene que la retroalimentación debe ser constructiva y orientada hacia el progreso del alumno, facilitando la revisión crítica de sus propios procesos de aprendizaje. Desde otra óptica, Brown y Glasner (1999) señalan que una retroalimentación efectiva es aquella que es oportuna, específica y orientada a la mejora continua, ayudando a transformar la evaluación en un proceso dinámico y formativo.

En resumen, la retroalimentación efectiva podría partir de lo que el estudiante ya sabe y puede hacer, buscando orientar la construcción del camino hacia aprendizajes futuros, lo cual consolidaría su rol como elemento central del proceso evaluativo.

En relación a ***cómo los responsables de la gestión académica pueden garantizar que el proceso de evaluación sea percibido como justo y transparente por parte de los estudiantes***, planteó que esto se logra mediante la observación constante de los procesos, la realización de reuniones, la revisión detallada de trabajos y exámenes, y la reorientación de las planificaciones cuando sea necesario. Esta respuesta podría poner el foco en la importancia de la supervisión activa y el diálogo permanente, considerándolos herramientas que aseguran que la evaluación no solo sea justa en términos formales, sino que además sea percibida como tal por los estudiantes, quienes deben sentir que el proceso es claro, equitativo y coherente.

La observación continua permitiría detectar desviaciones o incongruencias en la aplicación de los criterios evaluativos, mientras que las reuniones servirían como espacios fundamentales para el intercambio y la construcción colectiva de acuerdos que fortalecen la transparencia.

La revisión y ajuste de planificaciones asegurarían que la evaluación se mantenga alineada con los objetivos de aprendizaje y las necesidades del alumnado, promoviendo así una evaluación dinámica y contextualizada.

Este enfoque podría vincularse con lo señalado por Maggio (2018) resalta que una gestión académica comprometida con la evaluación debe promover espacios de reflexión y ajuste continuo, para que la evaluación se transforme en una herramienta auténticamente formativa y confiable.

En relación a si ***los estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación utilizados en los exámenes finales***, la respuesta fue que solo en parte se percibe esta claridad.

Este punto pone en evidencia una problemática frecuente en los procesos evaluativos: aunque se diseñen criterios claros, su comunicación y comprensión por parte de los estudiantes no siempre es completa ni efectiva. La falta de claridad puede generar incertidumbre, ansiedad y desconfianza, afectando el desempeño y la motivación. La transparencia en los criterios evaluativos no solo implica definirlos correctamente, sino también socializarlos de forma adecuada, asegurando que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos y cómo serán valorados.

Esta situación coincide con lo que sostiene Camilloni (1998), quien señala que la comunicación de los criterios es fundamental para que la evaluación sea justa y formativa, ya que permite al estudiante orientar su aprendizaje.

En línea con esto, Celman (2008) subraya que la falta de claridad en los criterios evaluativos es una de las causas principales de la percepción negativa de la evaluación por parte de los estudiantes.

Por otro lado, Brown y Glasner (1999) destacan que la comprensión de los criterios es un requisito esencial para que la evaluación cumpla su función formativa y para que los estudiantes puedan autoevaluarse y regular sus aprendizajes.

Cuando se le ***preguntó “¿Qué cambios sugeriría en el proceso de evaluación para hacer que el sistema sea más eficaz en medir las competencias de los estudiantes de Medicina Veterinaria?”***, la respuesta apuntó a la revisión del plan de estudios, los criterios de selección de contenidos y la propuesta pedagógica.

El análisis de la información revela una comprensión amplia del proceso evaluativo, donde la medición de competencias no puede pensarse de forma aislada, sino en articulación con el diseño curricular y las prácticas de enseñanza. En este marco, evaluar implica no solo aplicar instrumentos, sino también garantizar que los contenidos enseñados y los criterios utilizados estén alineados con los aprendizajes esperados y con el perfil profesional que se busca formar.

Esta mirada integral se vincula con lo que plantea Perrenoud (2008), quien sostiene que una evaluación eficaz de competencias requiere una estructura curricular flexible y coherente, capaz de integrar objetivos, contenidos y criterios en un todo significativo.

De forma complementaria, Celman (2014) resalta que la evaluación debe ser objeto de revisión constante junto con la propuesta pedagógica, ya que ambas dimensiones se retroalimentan y condicionan mutuamente. La falta de coherencia entre ellas puede distorsionar tanto la enseñanza como los aprendizajes.

Por su parte, Camilloni (1998) subraya que para que la evaluación cumpla su función formativa, es indispensable que exista una fuerte correspondencia entre lo que se enseña, lo que se espera que los estudiantes aprendan y lo que finalmente se evalúa.

Asimismo, Maggio (2018) advierte que una evaluación eficaz no puede ser estática, sino que debe adaptarse a los cambios del contexto académico, social y profesional, acompañando la evolución de la formación en un marco de mejora continua.

Al ser consultada sobre las ***recomendaciones que podrían darse a los docentes en relación con la creación y aplicación de instrumentos evaluativos***, destacó la importancia de utilizar rúbricas con criterios claros, incorporar procesos integrales y holísticos, realizar seguimiento actitudinal, y sumar instancias como simulacros y ensayos que acompañen el recorrido del estudiante. Esta perspectiva podría reforzar la necesidad de concebir la evaluación como un proceso continuo, planificado y

reflexivo, en el que los instrumentos no solo sirvan para calificar, sino para orientar, formar y acompañar. Las rúbricas, por ejemplo, permiten explicitar los criterios de logro y brindan mayor transparencia y equidad, facilitando tanto la tarea del docente como la comprensión de lo que se espera por parte del estudiante.

El enfoque integral mencionado incluye dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, lo cual es particularmente relevante en carreras profesionales como Medicina Veterinaria, donde el saber no puede desligarse del saber hacer ni del saber ser. Incorporar prácticas previas como los simulacros y los ensayos resulta clave para preparar a los estudiantes en escenarios reales o simulados, disminuyendo la ansiedad y mejorando su desempeño.

Este tipo de abordaje se vincula con lo planteado por Maggio (2018), quien remarca que los instrumentos de evaluación deben ser coherentes con las competencias profesionales esperadas, e incluir componentes que permitan captar la complejidad del aprendizaje.

Asimismo, Álvarez Méndez (2001) subraya que una evaluación formativa y justa requiere dispositivos que brinden oportunidades de mejora, retroalimentación y comprensión clara de los criterios por parte del alumno.

Desde otra perspectiva, Brown y Glasner (1999) destacan la importancia de establecer marcos evaluativos objetivos y compartidos, donde las herramientas como rúbricas o guías observacionales juegan un papel fundamental en la calidad del proceso.

En conjunto, estas recomendaciones invitan a repensar los instrumentos evaluativos como parte de un proceso educativo más amplio, comprometido con una formación significativa, equitativa y profesionalmente pertinente.

En el cierre de la encuesta, se preguntó ***“¿Qué rol cree que deberían jugar los responsables de la gestión académica en el diseño y supervisión de los procesos de evaluación dentro de la carrera?”***, a lo que la respuesta fue contundente: un rol central. Esta afirmación sintetiza una concepción de la gestión académica que no se limita a lo administrativo, sino que asume un compromiso activo con la calidad pedagógica y evaluativa. Reconocer un rol central implica comprender que los procesos de evaluación deben ser diseñados, supervisados y acompañados desde políticas institucionales claras, sostenidas y compartidas.

Lejos de delegar esta tarea únicamente en los equipos docentes, se pone en valor la función de los actores de gestión en la construcción de acuerdos, la definición de criterios comunes, la revisión de prácticas y la promoción de instancias de formación y reflexión colectiva sobre qué, cómo y para qué se evalúa.

Desde esta perspectiva, Celman (2014) advierte que la gestión académica tiene la responsabilidad de garantizar condiciones institucionales que promuevan una evaluación formativa, justa y coherente, favoreciendo el desarrollo profesional tanto de estudiantes como de docentes. A su vez, Perrenoud (2008) sostiene que el desarrollo de una cultura evaluativa sólida en las instituciones requiere del involucramiento activo de los equipos de conducción, quienes deben liderar procesos de revisión, innovación y acompañamiento docente.

En esta misma línea, Brown y Glasner (1999) destacan que la evaluación universitaria no puede mejorar sin una planificación institucional que la contemple como eje estratégico, promoviendo el trabajo colaborativo y la coherencia curricular.

En definitiva, la responsabilidad de la gestión emerge como un eje estratégico que podría catalizar transformaciones significativas en las prácticas evaluativas. Este liderazgo institucional resulta crucial para fortalecer el sentido formativo, ético y profesional de la evaluación en el ámbito universitario.

ETAPA III: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN Y POSIBLES ACUERDOS DOCENTES

A partir de lo relevado en las dos primeras etapas del proceso, se recogieron diversas propuestas por parte de los docentes, orientadas a enriquecer y ampliar los instrumentos evaluativos, con el propósito de favorecer una comprensión más profunda y contextualizada del aprendizaje. Estas propuestas serán retomadas en el próximo encuentro para su análisis y discusión, con el fin de propiciar una reflexión colectiva que permita revisar y, eventualmente, resignificar los instrumentos existentes. Se espera que este intercambio no solo contribuya a una comprensión más integral de cómo aprenden los estudiantes, sino que también habilite espacios para repensar los procesos de enseñanza y enriquecer los instrumentos evaluativos, explorando caminos para el fortalecimiento mutuo de ambas dimensiones.

Propuestas que se abordarán en el próximo encuentro:

Una de las propuestas consiste en revisar los programas de las distintas materias para identificar contenidos comunes, semejantes o complementarios que puedan ser trabajados y evaluados de manera conjunta. Asimismo, se plantea repensar las planificaciones de clase desde una perspectiva de articulación entre disciplinas, con la intención de favorecer el abordaje de saberes integrados.

También se propuso la posibilidad de diseñar instancias que permitan resolver casos clínicos cotidianos de la profesión, interconectando la interdisciplina y la colaboración de saberes previos provenientes de otras asignaturas, antes del ingreso a las prácticas hospitalarias.

Otra propuesta refiere a cómo se podría promover el disfrute en las instancias formativas, tanto en el proceso de aprendizaje como en las evaluaciones.

También se propuso analizar alternativas para diversificar los formatos evaluativos (rúbricas analíticas compartidas, registros reflexivos o diarios de campo, portafolios o carpetas de aprendizaje, instrumentos de autoevaluación y coevaluación entre pares, instancias de evaluación oral contextualizada).

Se planteó además el posible uso de la escala de experiencialidad de Maurice Gibbons y David Hopkins (1980), que distingue niveles de aprendizaje experiencial y quizás podría adaptarse a la evaluación en el aula. (Cuadro 1).

Cuadro 1

MODO RECEPTIVO	Nivel 1 Estimulado: observa films, tv, video, etc. Nivel 2 Espectador: observa el hecho real en su contexto normal
MODO ANALÍTICO	Nivel 3 Exploratorio: juega, ensaya explora y pone a prueba Nivel 4 Analítico: estudia y experimenta sistemáticamente
MODO PRODUCTIVO	Nivel 5 Generativo: crea, organiza, construye, teoriza Nivel 6 Desafío: realiza tareas difíciles pero deseables de cumplir
MODO DE DESARROLLO	Nivel 7 demuestra competencia: es hábil en actividades importantes Nivel 8 demuestra dominio: alto estándar de calidad en el desempeño
MODO PERSONAL	Nivel 9 demuestra conocimiento personal: busca excelencia y madurez

Estos modos podrían ser exclusivos y/o combinados ya que se pueden generar modos y niveles variados de acuerdo con el tipo de experiencia que se genere.

CAPITULO X

INDICADORES QUE PODRÍAN TOMARSE PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

1.PLANIFICACIÓN DOCENTE Y EVIDENCIA DE METODOLOGÍAS INTEGRADAS Y CÍCLICAS

Este indicador valora la existencia de una planificación sistemática y flexible, que evidencie articulación entre asignaturas, integración de saberes y utilización de metodologías activas centradas en el estudiante. Se espera que dicha planificación no solo responda a los lineamientos curriculares, sino que también se alinee con metas pedagógicas colectivas y con las necesidades del contexto educativo. Asimismo, que las propuestas presenten un carácter cíclico, incorporando instancias de revisión, replanificación y retroalimentación continua, permitiendo ajustar el proceso en función de los avances y dificultades identificadas.

Se observará:

- Coherencia didáctica entre intenciones pedagógicas, contenidos, actividades y evaluaciones.
- Diálogo interdisciplinario que favorezca el trabajo colaborativo entre docentes.
- Secuencias didácticas no lineales que incluyen momentos de problematización, análisis crítico y ajustes pedagógicos.
- Evidencias de evaluación formativa con criterios explícitos de logro y retroalimentación oportuna.
- Participación activa del estudiantado en la construcción de su propio aprendizaje.
- Uso contextualizado de recursos y tecnologías que fortalezcan la propuesta pedagógica.
- Vinculación con procesos institucionales de autoevaluación y toma de decisiones basadas en evidencias.

Este enfoque de planificación promueve una mirada integral del aprendizaje, impulsa prácticas pedagógicas innovadoras y fortalece la identidad institucional, favoreciendo la coherencia entre los propósitos del Proyecto Educativo Institucional y las prácticas concretas en el aula.

En esta línea, Litwin (1997) sostiene que planificar no debe implicar fijar un recorrido inmutable, sino construir un dispositivo dinámico, sensible a los sujetos implicados y a los contextos en los que se enseña. Complementariamente, Celman (2013) remarca que la evaluación formativa y la

reflexión compartida constituyen condiciones necesarias para generar saber pedagógico relevante y mejorar los aprendizajes. Por su parte, Maggio (2018) plantea que las prácticas de enseñanza deben poder ser repensadas colectivamente, a partir de experiencias concretas, para habilitar transformaciones significativas. Finalmente, el planteo de Perrenoud (2008) refuerza la necesidad de crear situaciones que permitan desarrollar competencias complejas, lo cual exige una planificación transversal, situada y articulada con las demandas reales del campo profesional.

2. INSTRUMENTOS EVALUATIVOS FORMATIVOS DISEÑADOS EN FORMA DE PROCESO

Se propone que el diseño y la implementación de los instrumentos evaluativos respondan a un enfoque formativo, procesual y participativo. En este marco, la evaluación se concibe no como una instancia final y cerrada, sino como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su función es acompañar las trayectorias educativas del estudiantado, permitiendo identificar avances, dificultades y necesidades a lo largo del recorrido formativo.

Diseñar instrumentos evaluativos “en forma de proceso” implica:

- Planificar instancias evaluativas distribuidas a lo largo del trayecto, no concentradas únicamente al final del cursado.
- Utilizar herramientas que recojan evidencias diversas del aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales).
- Vincular la evaluación con situaciones auténticas, contextualizadas en la práctica profesional veterinaria.
- Considerar la retroalimentación como parte esencial del proceso, incorporándose de forma continua y orientadora.

Desde esta perspectiva, la evaluación se transforma en una práctica pedagógica situada, que permite acompañar al estudiante en su proceso de construcción de conocimiento, haciendo visibles no sólo sus logros, sino también las posibilidades de mejora. Esto exige instrumentos flexibles, sensibles a los distintos momentos del proceso, y que ofrezcan múltiples formas de expresión del aprendizaje. La implementación de portafolios, rúbricas analíticas, registros reflexivos o devoluciones cualitativas amplía el alcance de la evaluación y fortalece su función formadora. Asimismo, la autoevaluación y la coevaluación se constituyen como prácticas fundamentales que favorecen la autonomía, el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje, competencias claves en la formación profesional. En términos institucionales, la adopción de instrumentos

formativos implica un compromiso con la mejora continua, sustentada en el análisis sistemático de evidencias y en procesos de reflexión compartida. La evaluación, entonces, deja de ser una actividad aislada para convertirse en parte de una cultura pedagógica que promueve el aprendizaje profundo y significativo. Este enfoque se encuentra en consonancia con los aportes de Celman (2013), quien sostiene que la evaluación debe integrarse al proceso de enseñanza y no limitarse a validar resultados. Litwin (1997), por su parte, destaca que los instrumentos de evaluación deben ser coherentes con las estrategias de enseñanza, posibilitando un aprendizaje contextualizado y genuino. Maggio (2018) plantea que evaluar es también enseñar, y que por tanto es necesario diseñar dispositivos que acompañen activamente el aprendizaje. En la misma línea, Álvarez Méndez (2001) insiste en que la evaluación debe ayudar a aprender, no a seleccionar, y que el sentido pedagógico se construye a través de procesos transparentes y participativos.

3- PROPUESTA DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS QUE POSIBILITEN APRENDIZAJES FLEXIBLES Y CRÍTICOS

Este indicador permite valorar si el proyecto educativo diseña e implementa propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo integral del estudiantado, promoviendo su autonomía intelectual, pensamiento crítico y capacidad para aplicar conocimientos en contextos diversos y significativos. Estas dimensiones resultan esenciales para la formación de sujetos activos, reflexivos y comprometidos con su entorno, en consonancia con los fines educativos establecidos por los marcos curriculares nacionales y el propio Proyecto Educativo Institucional.

En este sentido, el diseño de las secuencias didácticas debe atender a la diversidad de ritmos, trayectorias y estilos de aprendizaje, generando condiciones de equidad y respeto por los procesos individuales y colectivos. La construcción del conocimiento se concibe como un proceso activo, en el que el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en protagonista de su aprendizaje, a través de la exploración, la reflexión crítica y la resolución de situaciones problemáticas.

Desde una perspectiva socio constructivista y situada, el desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico requiere propuestas de enseñanza que desafíen al estudiante a tomar decisiones, construir juicios propios, sostener argumentos y contrastar perspectivas. A su vez, se torna clave la posibilidad de transferir saberes a situaciones nuevas y reales, lo cual exige estrategias pedagógicas que vinculen los contenidos con el entorno social y los desafíos profesionales concretos.

Algunos aspectos relevantes a observar incluyen:

- La formulación de problemas auténticos que convoquen a la movilización integrada de saberes, habilidades y actitudes.
- La inclusión de dinámicas de trabajo colaborativo, que favorezcan el intercambio, la co-construcción de significados y el desarrollo de competencias interpersonales.
- La articulación entre teoría y práctica, a través de proyectos, estudios de caso, análisis de situaciones reales o instancias profesionalizantes.
- El uso de recursos y contextos reales o simulados, que propicien la transferencia significativa de los aprendizajes.

Este enfoque conlleva, además, un compromiso institucional con la innovación pedagógica y la mejora continua, dado que exige revisar críticamente las prácticas tradicionales, diseñar propuestas contextualizadas y evaluar su impacto real en los procesos formativos. La construcción de estas competencias no ocurre de manera espontánea: requiere una planificación intencional, seguimiento constante y una cultura institucional que promueva la participación activa y crítica del estudiantado.

En el caso particular de la formación veterinaria, las propuestas didácticas deben responder a la exigencia de preparar profesionales capaces de intervenir en situaciones complejas, tomar decisiones fundamentadas y articular conocimientos en escenarios reales. En esta línea, Litwin (1997) remarca que enseñar exige generar condiciones para que el aprendizaje ocurra en contextos significativos, donde teoría y práctica se integren en experiencias auténticas. A su vez, Celman (2014) plantea que la construcción del conocimiento se potencia cuando se desafía al estudiante a enfrentar situaciones complejas que requieren análisis y toma de decisiones, alejándose de la lógica repetitiva de la memorización. Por su parte, Perrenoud (2008) insiste en que desarrollar competencias exige diseñar secuencias didácticas que estimulen la autonomía, la metacognición y la transferencia del aprendizaje a la práctica profesional.

4- INTERVENCIÓN DESDE LA AUTOEVALUACIÓN Y HETEROEVALUACIÓN COMO SIGNOS DEL PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE

Este indicador permite valorar en qué medida el proyecto educativo promueve prácticas de **autoevaluación y heteroevaluación** concebidas como instancias formativas y reflexivas, más allá de

su función calificador. En este marco, la evaluación se convierte en una herramienta pedagógica orientada a desarrollar la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad del estudiante respecto de su proceso de aprendizaje.

La autoevaluación favorece la metacognición, al permitir que los estudiantes analicen cómo aprenden, reconozcan sus fortalezas, identifiquen obstáculos y planifiquen estrategias de mejora. Se habilita así una actitud activa, autocrítica y consciente frente al conocimiento. En paralelo, la heteroevaluación —entendida como retroalimentación constructiva brindada por docentes— cumple una función orientadora y formativa, ya que aporta miradas externas que enriquecen los procesos de revisión, mejora y consolidación del aprendizaje.

Ambas prácticas suponen una relación pedagógica dialógica, basada en la confianza, el respeto y el compromiso compartido por el crecimiento formativo. Su implementación sistemática promueve, además, una cultura institucional de participación, corresponsabilidad y mejora continua, en sintonía con los principios de una enseñanza centrada en el estudiante.

Entre las estrategias más relevantes que permiten poner en práctica este enfoque se destacan:

- El uso de **rúbricas compartidas** que explicitan criterios claros de logro y niveles de desempeño.
- La incorporación de **instancias de coevaluación entre pares**, que fortalezcan el intercambio horizontal, la argumentación fundamentada y las habilidades comunicativas.
- Espacios de **reflexión escrita u oral** guiada, individuales o grupales, con consignas abiertas que favorezcan el análisis del propio proceso.
- La integración de estas prácticas a dispositivos como **portafolios, carpetas de aprendizaje, presentaciones orales o proyectos interdisciplinarios**.

Desde una perspectiva formativa, la evaluación deja de ser una instancia terminal para convertirse en parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Celman (2013) plantea que para construir saber pedagógico significativo es necesario habilitar espacios de reflexión que permitan reconocer no solo los resultados, sino también los recorridos de aprendizaje. Por su parte, Perrenoud (2008) sostiene que este tipo de prácticas favorecen la construcción de sujetos autónomos, críticos y responsables, capaces de autorregular sus procesos cognitivos y de tomar decisiones informadas. En la misma línea, Litwin (2008) afirma que evaluar desde esta lógica implica transformar el aula en un espacio de construcción colectiva, donde el estudiante pueda reconocerse en su recorrido y proyectarse como sujeto activo de su formación.

5- RÚBRICAS DE AUTOEVALUACIÓN

Este indicador se orienta a valorar el uso sistemático de herramientas de autoevaluación formativa tanto por parte de los/as estudiantes como de los equipos docentes. En este caso, se propone el diseño y aplicación de **dos rúbricas diferenciadas**, que permitan identificar fortalezas y aspectos a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde ambas perspectivas.

La **rúbrica destinada a los estudiantes** tiene como propósito promover la autorreflexión sobre su desempeño académico, focalizándose en dimensiones clave como:

- Dominio y comprensión del tema trabajado
- Uso adecuado del vocabulario técnico
- Interrelación con contenidos de otras asignaturas
- Conexión y articulación conceptual
- Capacidad de resolución de problemas en contextos reales o simulados

Esta herramienta apunta a fortalecer la metacognición, la autonomía y la apropiación significativa del conocimiento. Tal como plantea Celman (1998), generar instancias de autoevaluación permite que el estudiante tome conciencia de su trayectoria de aprendizaje, asumiendo un rol activo y reflexivo en su formación.

Por otro lado, la **rúbrica de autoevaluación docente** busca ofrecer un marco para analizar críticamente la propia práctica pedagógica, evaluando aspectos como:

- Claridad y precisión en el uso del lenguaje técnico
- Capacidad para articular saberes de forma integrada
- Interrelación con contenidos de otras materias de la carrera
- Diseño y orientación de propuestas que favorezcan la resolución de problemas clínicos y profesionales

En línea con Litwin (1997), esta instancia de autoevaluación docente no debe entenderse como un control externo, sino como una herramienta profesional que habilita la mejora continua, la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y la construcción de marcos comunes de trabajo. Del mismo modo, Perrenoud (2008) sostiene que la autoevaluación, tanto en estudiantes como en docentes, es una práctica clave para el desarrollo de la autonomía y el juicio crítico, especialmente en contextos profesionales complejos como el de la medicina veterinaria.

Estas rúbricas facilitan la sistematización de la información recabada durante el proceso, contribuyendo a generar evidencia concreta, organizada y significativa para la toma de decisiones.

Pueden articularse con otras herramientas complementarias, como diarios de campo, entrevistas, registros cualitativos y devoluciones de los actores institucionales. Su propósito no es meramente calificar, sino proporcionar retroalimentación constructiva y generar espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje.

En síntesis, el diseño y aplicación de estas rúbricas se vincula con una concepción formativa de la evaluación, entendida como herramienta para acompañar, mejorar y transformar las trayectorias formativas. Los indicadores propuestos en este proyecto se presentan como herramientas esenciales para fortalecer la calidad del proceso educativo, especialmente en una carrera tan compleja y multidimensional como Veterinaria.

No se trata sólo de evaluar conocimientos técnicos, sino también de fomentar competencias profesionales claves para el futuro ejercicio de la profesión, como el pensamiento crítico, la autonomía, la capacidad de análisis y la toma de decisiones en escenarios reales.

CAPITULO XI

CONCLUSIÓN

El presente proyecto educativo permitió problematizar las prácticas evaluativas implementadas en los exámenes finales del quinto año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral, poniendo en evidencia la necesidad de revisar los instrumentos de evaluación utilizados en esta instancia clave de la formación profesional. A partir del análisis de la información recolectada mediante encuestas semiestructuradas a estudiantes, docentes y autoridades institucionales, se identificaron tensiones entre los formatos evaluativos predominantes y las competencias integrales que se espera que los futuros profesionales desarrollen en contextos clínicos y de práctica real.

Los resultados obtenidos evidencian que, en numerosos casos, los instrumentos evaluativos tienden a privilegiar modalidades centradas en la verificación de conocimientos conceptuales fragmentados, lo cual puede limitar la posibilidad de valorar adecuadamente la integración de saberes teóricos, habilidades prácticas y competencias profesionales requeridas en el ejercicio veterinario. Esta situación plantea el desafío de avanzar hacia enfoques de evaluación más integradores, capaces de reflejar la complejidad del desempeño profesional y de acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de manera formativa.

En este sentido, el proyecto favoreció la generación de espacios de reflexión institucional entre los distintos actores involucrados, promoviendo una mirada crítica sobre las prácticas evaluativas vigentes y habilitando la construcción de acuerdos orientados al enriquecimiento. Las posibles propuestas de intervención planteadas, tales como la incorporación de instrumentos evaluativos formativos, el diseño de secuencias didácticas integradoras, la utilización de rúbricas y la promoción de instancias de autoevaluación y coevaluación, constituyen aportes significativos para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el tramo final de la carrera.

En conclusión, revisar los instrumentos de evaluación no implica únicamente modificar y/o enriquecer dispositivos técnicos, sino repensar el sentido pedagógico de la evaluación dentro de la formación universitaria. En el contexto de la educación veterinaria, avanzar hacia prácticas evaluativas más integrales, reflexivas y contextualizadas representa una oportunidad para consolidar una formación profesional que articule conocimiento, pensamiento crítico y competencias clínicas acordes a las demandas actuales del campo profesional.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los hallazgos y reflexiones generadas en este proyecto educativo, se abren diversas líneas de investigación que podrían profundizar el análisis de las prácticas evaluativas en la formación veterinaria y contribuir al fortalecimiento de los procesos formativos. Entre ellas se destacan:

1. Análisis longitudinal de los instrumentos evaluativos en la carrera.

Sería pertinente desarrollar estudios que examinen la evolución de las prácticas evaluativas a lo largo de los distintos años de la carrera, con el fin de identificar continuidades, rupturas y articulaciones entre los diferentes niveles formativos.

2. Relación entre instrumentos de evaluación y desarrollo de competencias profesionales.

Futuras investigaciones podrían explorar en qué medida determinados formatos evaluativos favorecen el desarrollo de competencias clínicas, toma de decisiones, razonamiento diagnóstico y resolución de problemas en contextos reales.

3. Evaluación formativa en la formación clínica veterinaria.

Profundizar en el diseño e implementación de estrategias de evaluación formativa en espacios hospitalarios o de práctica profesional permitiría analizar su impacto en los procesos de aprendizaje y en la autonomía del estudiante.

4. Percepciones estudiantiles sobre las prácticas evaluativas.

Ampliar el estudio de las experiencias y percepciones de los estudiantes frente a los distintos instrumentos evaluativos podría aportar información relevante para el diseño de dispositivos más transparentes, comprensibles y coherentes con los objetivos formativos.

5. Integración de metodologías evaluativas innovadoras.

Resulta relevante investigar la incorporación de estrategias como estudios de caso, simulaciones clínicas, portafolios reflexivos o evaluaciones basadas en competencias, analizando su potencial para favorecer aprendizajes integradores.

6. Formación docente en evaluación universitaria.

Otra línea significativa consiste en analizar las necesidades de formación pedagógica de los docentes universitarios en relación con el diseño y aplicación de instrumentos evaluativos, promoviendo espacios institucionales de capacitación y reflexión didáctica.

En conjunto, estas líneas de investigación podrían contribuir a consolidar una cultura de evaluación orientada al aprendizaje, fortaleciendo la articulación entre enseñanza, evaluación y práctica profesional en la formación de médicos veterinarios.

CAPÍTULO XII

ANEXO

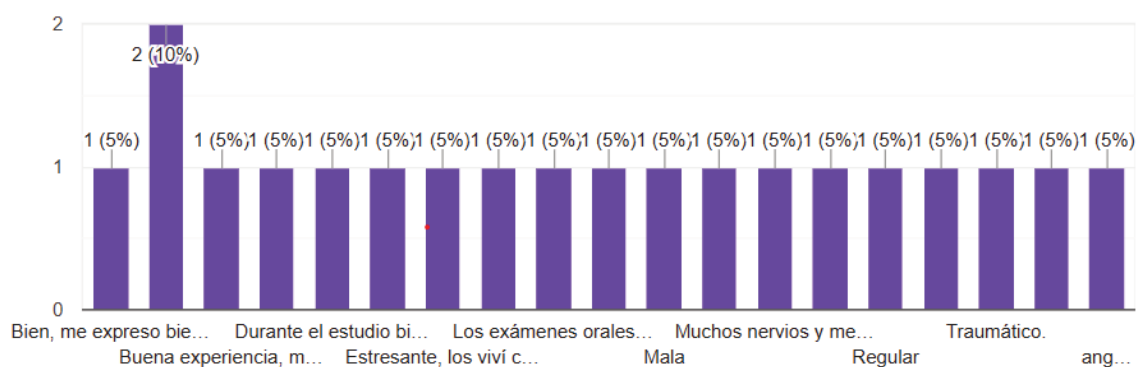
ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA: ALUMNOS

VIVENCIAS, EMOCIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE 5TO AÑO DE MEDICINA VETERINARIA SOBRE EL EXAMEN FINAL

Objetivo: Indagar las vivencias, emociones y experiencias de los estudiantes de 5to año de Medicina Veterinaria respecto al examen final, con el fin de comprender su percepción sobre el proceso de evaluación y mejorar los métodos de enseñanza y evaluación en la carrera.

1--PERCEPCIÓN GENERAL DEL EXAMEN FINAL

1) ¿Cómo describirías brevemente tu experiencia general en los exámenes finales?



Bien, me expreso bien en los orales, los escritos no me gustan tanto porque siempre me canso de escribir

Durante el estudio bien. Dos o tres días antes ansiedad y estrés. El día del examen ansiedad y miedo.

Una vez comenzado el examen relajación.

Los exámenes orales son muy injustos y no son nivelatorios. No sabe el docente que preguntar y el alumno muchas veces se envuelve en las respuestas, pero lo principal es que se juega con el azar de una bolilla y no es justo tomar de esa forma una carrera donde muchas cosas tienen importancia y deben ser evaluada a todos por igual. Deberían tomar un examen escrito igual para todos los alumnos y luego a quien consideren evaluar algún tema particular de forma oral para decidir la aprobación o no.

Bien, me expreso bien en los orales, los escritos no me gustan tanto porque siempre me canso de escribir muchos nervios y mezcla de emociones de querer y no rendir.

Traumático

Estresante, los viví con mucha ansiedad.

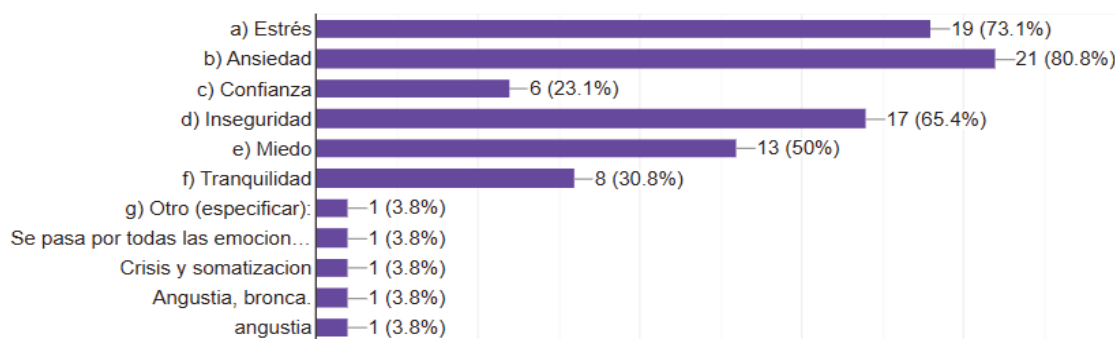
Mala.

Regular.

Angustiante

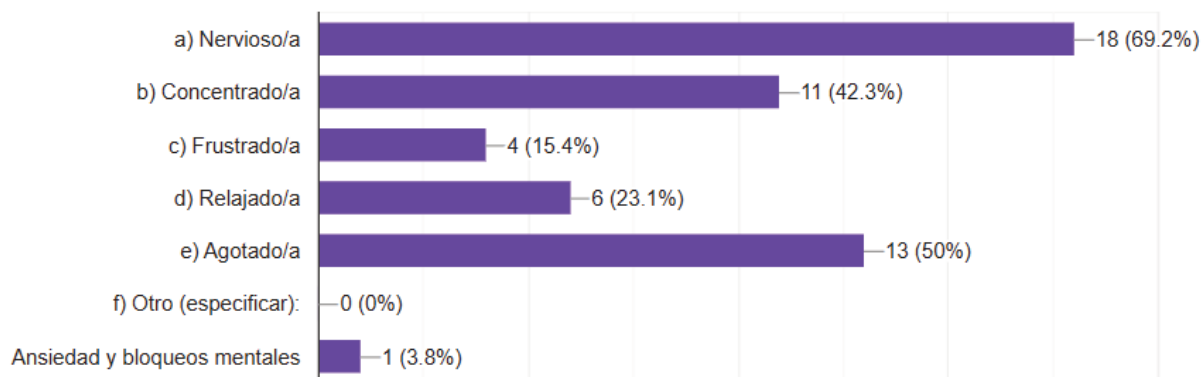
2) ¿Qué tipo de emociones experimentaste antes del examen final? (Marca las que apliquen)

- a) Estrés
- b) Ansiedad
- c) Confianza
- d) Inseguridad
- e) Miedo
- f) Tranquilidad
- g) Otro (especificar):



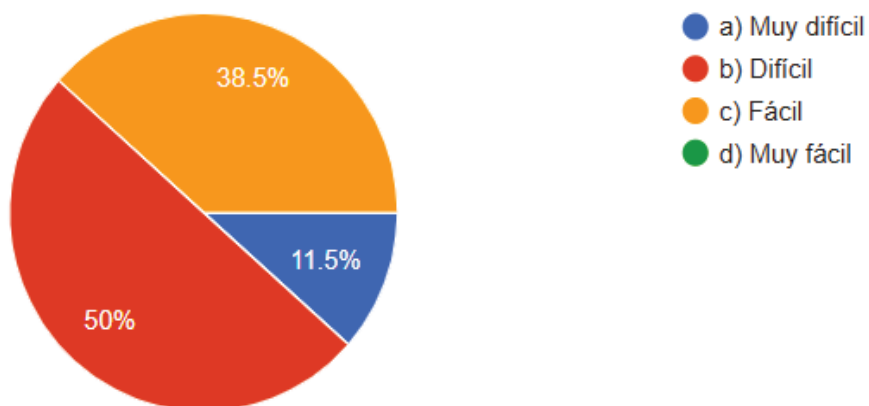
3) Y durante el examen final, ¿cómo te sentiste?

- a) Nervioso/a
- b) Concentrado/a
- c) Frustrado/a
- d) Relajado/a
- e) Agotado/a
- f) Otro (especificar):



4) ¿Cómo calificarías el nivel de dificultad de los exámenes finales en comparación con tus expectativas previas?

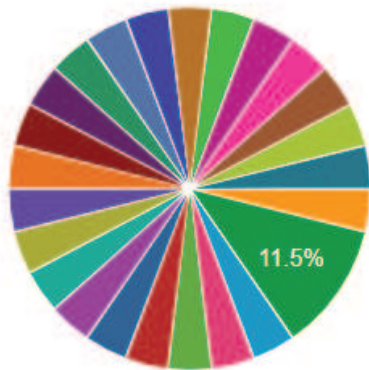
- a) Muy difícil
- b) Difícil
- c) Fácil
- d) Muy fácil



2- PREPARACIÓN Y ESTUDIO

5) ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar para el examen final?

- a) Menos de 1 semana
- b) 1 semana
- c) 15 días
- d) 1 mes
- e) Otro (especificar):



- a) Menos de 1 semana
 - b) 1 semana
 - c) 15 días
 - d) 1 mes
 - e) Otro (especificar):
 - Mas de 2 meses
 - Depende la materia. Algunas me lleva...
 - Lleva muchos meses estudiar una ma...
- ▲ 1/4 ▼

- 2 o más meses
- Depende la materia desde 2 sem- 1 año
- Depende de la materia
- Depende la materia, 15 días o 1 mes
- Dependiendo de la materia entre 1 a...
- Más de 1 mes
- Depende la materia pero más de 30 d...
- Depende la materia pero en general 1...

Dependiendo de la materia entre 1 a 3 meses o más.

Depende la materia, pero en general 1 mes mínimo, hasta casi 2 meses estudié algunas materias largas. Materias cortas 2 o 3 semanas.

- Más de un mes
- Meses 3 4
- Depende la materia, 1 mes o mas
- Meses, mínimo 3
- 1 mes o mas
- depende la materia, prepare nutrición...
- Según la materia, hay materias que 1...
- Generalmente 1 mes. Aunque depend...

Depende la materia, prepare nutrición en 3 días e infecto en 3 meses

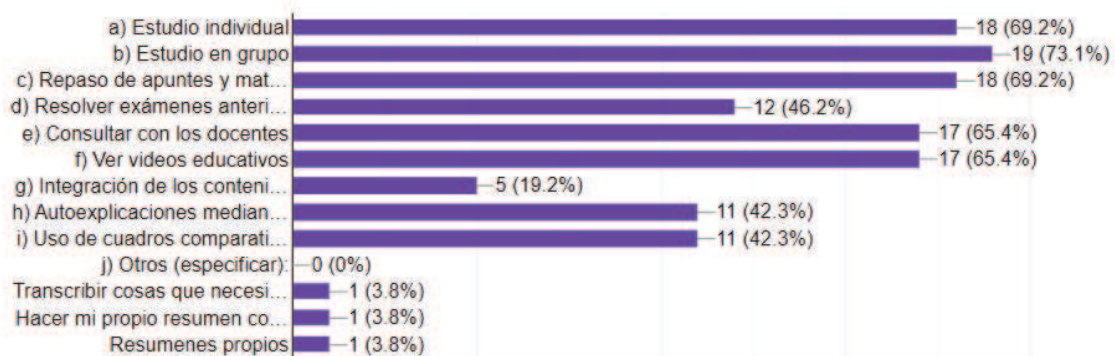
Según la materia, hay materias que 15 días y materias como quirúrgica estuve 2 meses para poder ir a rendirla

Generalmente 1 mes. Aunque depende de la materia. Puede que menos o más de 1 mes.

- 2 o 3 meses
- Materias largas 2 meses a full
- Depende el examen, hay algunos que te llevan 3 o 4 meses y otros que te llevan 1 mes.

6) ¿Qué estrategias de estudio utilizas para prepararte para el examen final? (Marca las que apliquen)

- a) Estudio individual
- b) Estudio en grupo
- c) Repaso de apuntes y materiales de clase
- d) Resolver exámenes anteriores
- e) Consultar con los docentes
- f) Ver videos educativos
- g) Integración de los contenidos a través de mapas mentales
- h) Autoexplicaciones mediante preguntas de interrogantes tanto a nivel oral y escrito
- i) Uso de cuadros comparativos para información que contenga clasificaciones
- j) Otros (especificar):



j) Otros:

Transcribir cosas que necesite reforzar

Hacer mi propio resumen con una recopilación de diferentes fuentes de información

7) ¿Consideras que tu preparación es suficiente para un examen final?

- a) Si
- b) No
- c) En parte

Explica brevemente tu respuesta



Nunca llegó a saberme todos los temas, pero siempre me toman lo que se

Depende el examen, a veces estoy bien preparado y salgo mal, otras mal preparado y salgo bien

A veces creo que sí, pero en otras ocasiones hay que tener ciertos criterios según el docente que te evalúe

Sí estudio mucho, pero siempre uno duda de lo que sabe y cree que no llega para aprobar

- Depende mucho el tipo de materia a rendir. Para las materias donde hay que aprender la información de memoria c...
- Soy mamá y me postergó pero quieroo lograr mi objetivo así que todo depende de eso
- Hay exámenes que si llegué con buena preparación otros que llegué justo y en la charla con los profesores me fue bi...

Depende mucho el tipo de materia a rendir. Para las materias donde hay que aprender la información de memoria creo que nunca es suficiente para mí, me cuesta mucho. Para las materias donde hay que razonar y relacionar le dedico el tiempo suficiente ya que me son más fáciles para estudiar.

Hay exámenes que si llegué con buena preparación otros que llegué justo y en la charla con los profesores me fue bien y pude aprobar por llevar el examen a donde más sabia

3- PERCEPCIÓN DEL EXAMEN Y DEL DOCENTE

8) ¿Qué opinas sobre la estructura del examen final (tipo de preguntas, tiempos asignados, claridad en las instrucciones, etc.)?

Depende de la materia, inmuno, terio, patomedica son muy organizados, claros temas de estudio, otras materias como quirúrgica o bromatología son engorrosas, los temas no son claros y los exámenes muy mal organizados

En exámenes orales las preguntas son ambiguas y ante el primer error estas afuera, mientras que en exámenes escritos hay un 40% de margen de error

Varían según las materias. Pero en ocasiones me han tocado docentes que no les entendía que preguntaban; con los tiempos de los exámenes escritos no tuve inconvenientes, y con los exámenes orales tampoco porque se amoldan a cada examen.

La estructura de un examen escrito, a lo largo de mi experiencia es buena. Ya que son exámenes que los tiene bien pensados y preparados para que el alumno responda algo concreto. Ahora la cosa cambia mucho en los exámenes orales dónde los docentes no están entrenados para saber qué preguntar y cuándo terminar un examen. Hay muchas injusticias en los exámenes orales porque no son nivelatorios son azar y eso en una carrera de esta índole no puede ocurrir

Generalmente corresponde a lo dado en clases, pero depende de profesores

Por lo general muy bien, en algunas asignaturas se repiten con mucha frecuencia algunas preguntas

Me parece insuficiente debido a la falta de práctica durante el cursado y la necesidad de un examen acorde a la profesión en la cual nos vamos a desempeñar

Complicadas a veces, rebuscadas

Están bien. También depende la materia

Personalmente prefiero los exámenes escritos y nuestra carrera tiene muchos orales. Y ahí el resultado es incierto, según quién te evalúe.

Están bien

A veces las preguntas son claras, otras veces no tanto. Pero en general bien.

En general hacen preguntas que te dejan explayarse hasta dónde te preparaste y eso me parece bien, y cuando falta algo hacen preguntas para que terminemos de completar la respuesta. Otras

veces me hicieron preguntas prácticas y eso me gustó porque es un ejercicio que nos sirve para el día de mañana estar preparados y "salir del libro". Los tiempos en general dependen de cada estudiante, a veces se alargan los exámenes cuando no estás muy bien preparado, pero si no el tiempo es el que tiene que ser. En general las preguntas son claras, en mi caso si no entiendo la pregunta pido que me la reformulen y no hay problema.

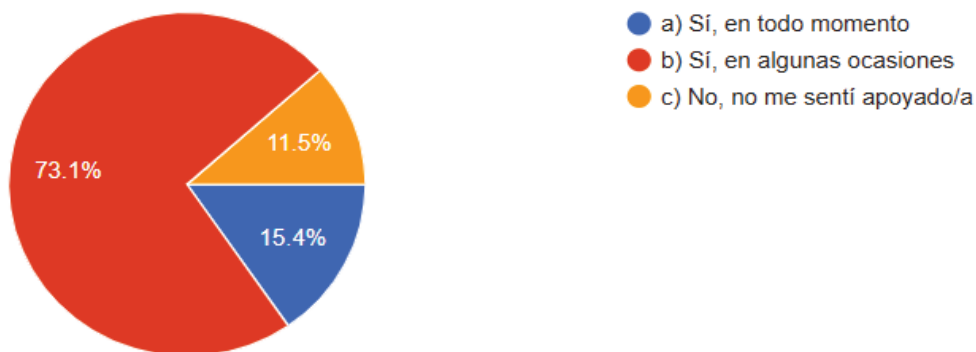
Depende la asignatura

Buena

Opino que hay materias que no se basan en los temas que forman las bolillas o el plan de estudio. Y algunos profesores no tienen la capacidad de poder reformular una pregunta cuando no la he entendido.

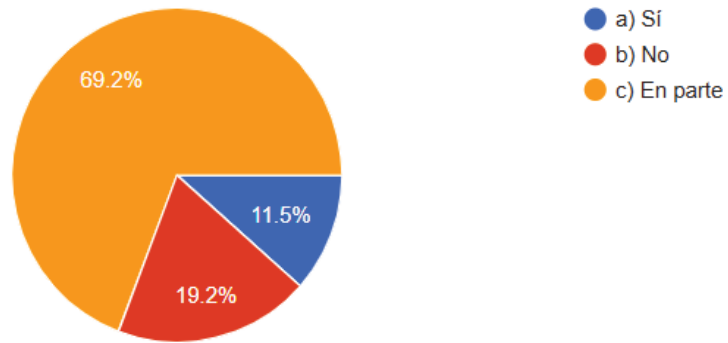
9) ¿Te sentiste apoyado/a por los docentes durante el proceso de preparación para el examen final?

- a) Sí, en todo momento
- b) Sí, en algunas ocasiones
- c) No, no me sentí apoyado/a



10) ¿Consideras que el examen final reflejó de manera justa tus conocimientos y competencias adquiridas durante el semestre?

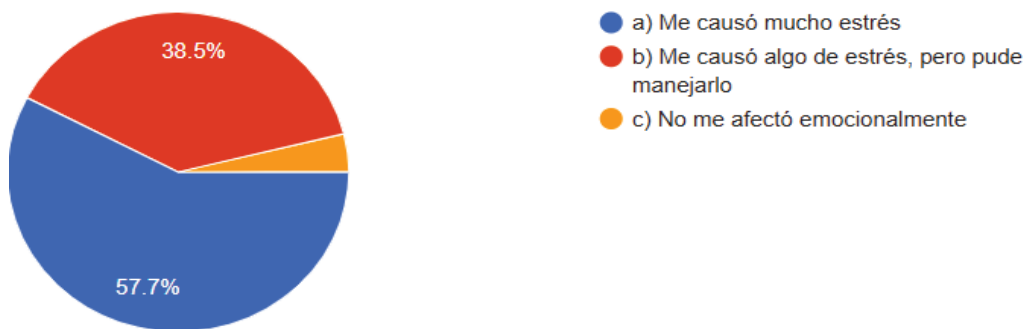
- a) Sí
- b) No
- c) En parte



4- IMPACTO EMOCIONAL Y PSICOLÓGICO

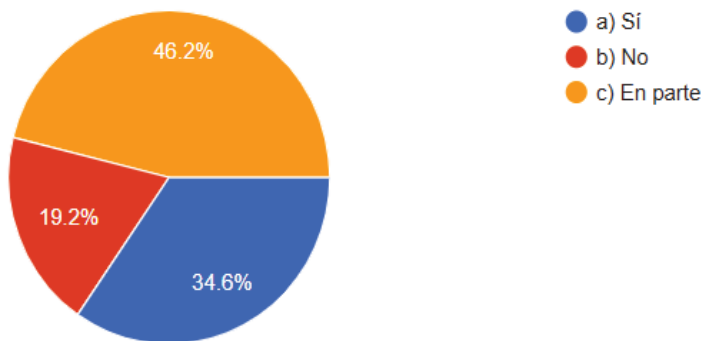
11) ¿Cómo afectó el examen final a tu bienestar emocional?

- a) Me causó mucho estrés
- b) Me causó algo de estrés, pero pude manejarlo
- c) No me afectó emocionalmente



12) ¿Te sentiste satisfecho/a con tu rendimiento en el examen final?

- a) Sí
- b) No
- c) En parte



SUGERENCIAS

¿Consideras que el sistema de evaluación actual refleja adecuadamente lo que se espera de un estudiante de 5to año en Medicina Veterinaria?

- a) Sí
- b) No
- c) En parte

Explica brevemente tu respuesta



- Ciertas materias se estudian según lo que el profesor quiere que digamos, e...
- Hay profesores que durante el cursado de la materia te sugieren material de s...
- los docentes muchas veces no tienen un criterio unificado, ahondan en cosa...
- Creo que por momentos sentimos que no sabemos nada de la carrera pero n...
- Hay materias que suelen ser tan ampl...

Ciertas materias se estudian según lo que el profesor quiere que digamos, en vez de basar nuestro estudio en razonar y relacionar los contenidos de la materia.

Hay profesores que durante el cursado de la materia te sugieren material de estudio, pero en el final te preguntan y quieren que respondas según lo dictado en clase.

Los docentes muchas veces no tienen un criterio unificado, ahondan en cosas que no se incluyen en el temario y muchas veces el material de estudio que dan no refleja o contradice las respuestas que quieren

Creo que por momentos sentimos que no sabemos nada de la carrera, pero no tienen mucho que ver los profes sino en cómo llegamos a 5to

Hay materias que suelen ser tan amplias. Que muchas veces depende del tipo de pregunta que te hacen, la forma en la que te la hacen. Sin dudas que estudiar es fundamental, pero los orales a veces tienden a ser dependiente de la suerte.

ENCUESTA: DOCENTES

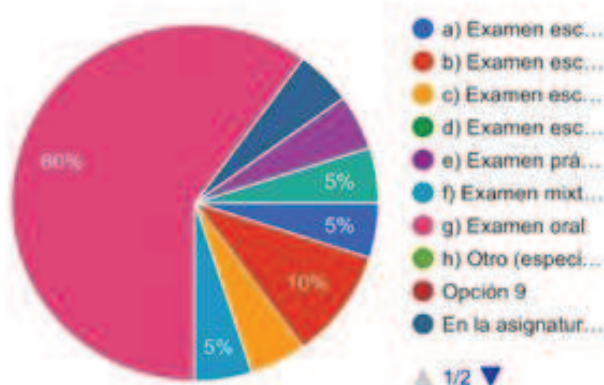
EVALUACIÓN FINAL EN 5TO AÑO DE MEDICINA VETERINARIA

Objetivo: Conocer las habilidades y competencias que los docentes consideran al diseñar y aplicar los exámenes finales en el 5to año de la carrera de Medicina Veterinaria.

1-CARACTERÍSTICAS DE LOS EXÁMENES FINALES:

1. ¿Qué tipo de exámenes finales aplica más frecuentemente en su asignatura?

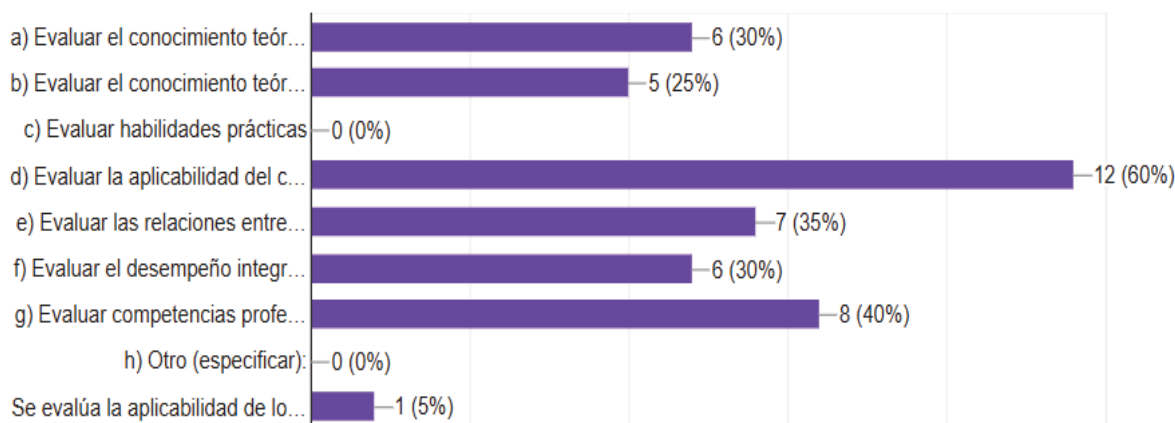
- a) Examen escrito(teórico)
- b) Examen escrito de desarrollo
- c) Examen escrito múltiple opción
- d) Examen escrito Verdadero Falso
- e) Examen práctico
- f) Examen mixto (teórico-práctico)
- g) Examen oral
- h) Otro (especificar):



2. ¿Cuál es el objetivo principal que busca alcanzar con su examen final?

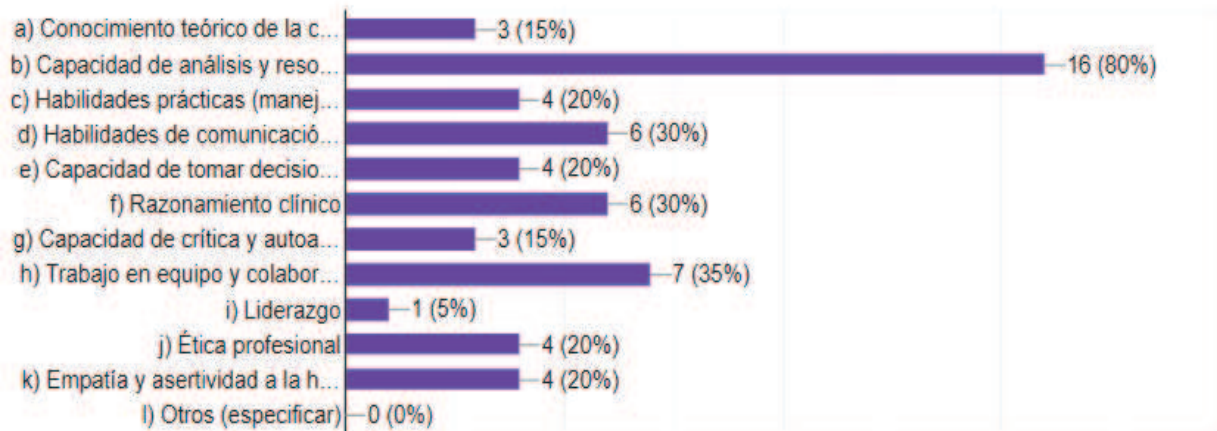
- a) Evaluar el conocimiento teórico
- b) Evaluar el conocimiento teórico-práctico
- c) Evaluar habilidades prácticas
- d) Evaluar la aplicabilidad del conocimiento en situaciones concretas
- e) Evaluar las relaciones entre conceptos
- f) Evaluar el desempeño integral del estudiante, es decir su expresión, su vocabulario técnico, su comunicación, su escritura.
- g) Evaluar competencias profesionales (toma de decisiones, diagnóstico,)

h) Otro (especificar): Se evalúa la aplicabilidad de lo dado en las asignaturas a un caso real, la capacidad de búsqueda de bibliografía científica, redacción y oralidad



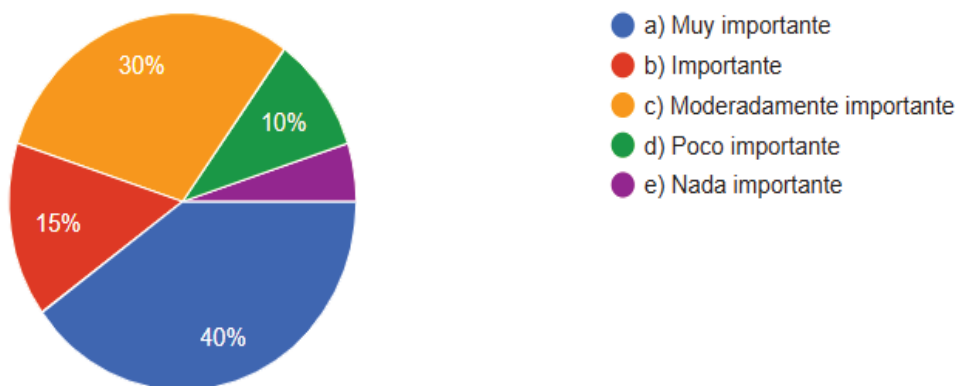
3. ¿Qué habilidades específicas consideras más relevantes al evaluar a los estudiantes en el examen final del 5to año? (Marca las que apliquen)

- a) Conocimiento teórico de la carrera
- b) Capacidad de análisis y resolución de problemas
- c) Habilidades prácticas (manejo de animales, técnicas quirúrgicas,)
- d) Habilidades de comunicación (con el paciente, con el propietario,)
- e) Capacidad de tomar decisiones bajo presión
- f) Razonamiento clínico
- g) Capacidad de crítica y autoanálisis
- h) Trabajo en equipo y colaboración
- i) Liderazgo
- j) Ética profesional
- k) Empatía y asertividad a la hora de comunicar
- l) Otros (especificar)



4. ¿Qué importancia le das a la evaluación de habilidades prácticas (como técnicas veterinarias, manejo de animales, procedimientos quirúrgicos, uso pertinente de instrumentos quirúrgicos, toma de decisiones) en el examen final?

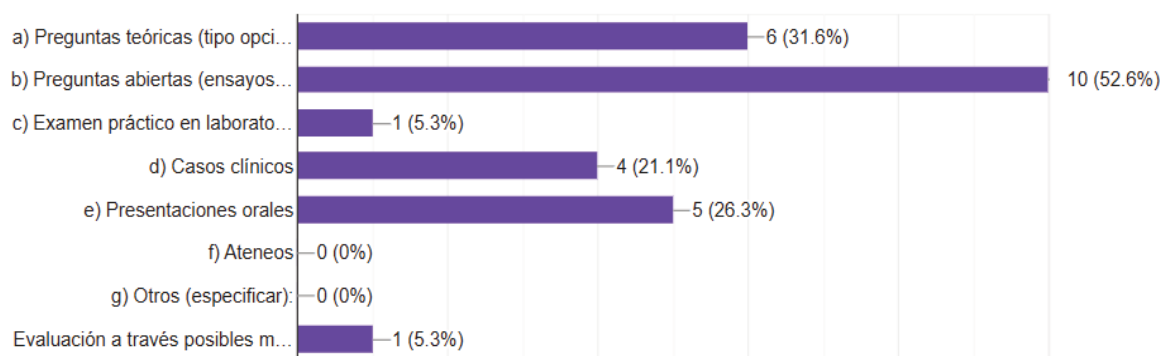
- a) Muy importante
- b) Importante
- c) Moderadamente importante
- d) Poco importante
- e) Nada importante



2-INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

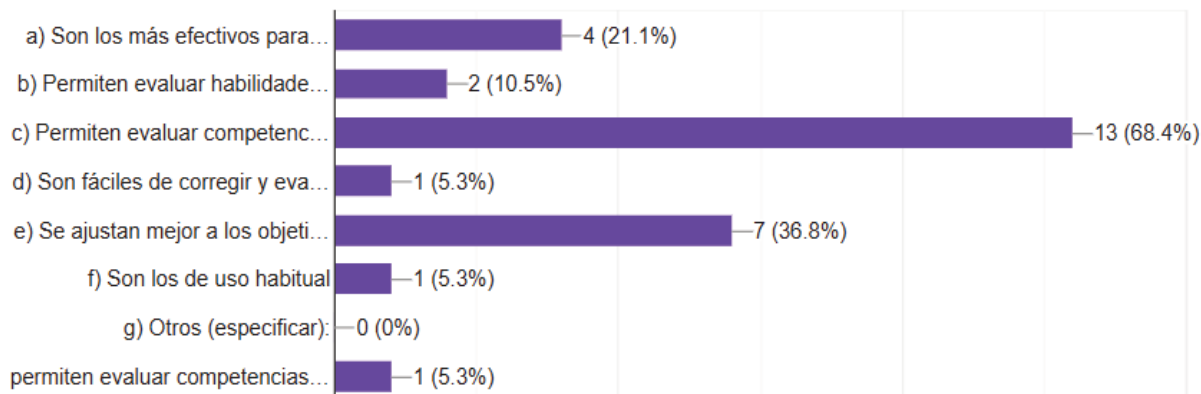
5. ¿Cómo estructuras tus exámenes finales para evaluar las competencias antes mencionadas?

- a) Preguntas teóricas (tipo opción múltiple, verdadero/falso,)
- b) Preguntas abiertas (ensayos, desarrollo de casos)
- c) Examen práctico en laboratorio o en campo
- d) Casos clínicos
- e) Presentaciones orales
- f) Ateneos
- g) Otros (especificar): Evaluación a través posibles manejos de casos reales y presentaciones orales



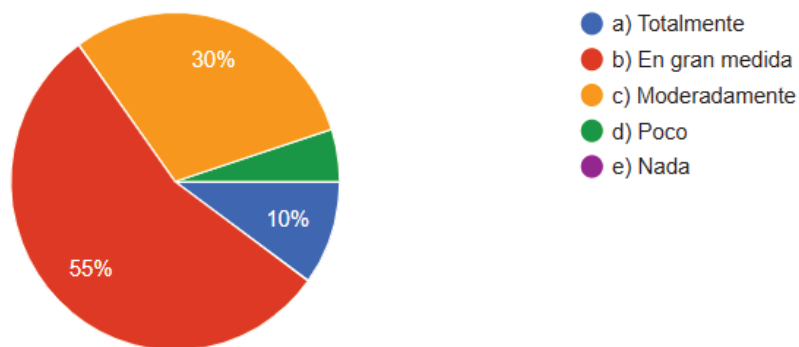
6. ¿Por qué preferís los instrumentos mencionados en la pregunta anterior? (Selecciona las razones que más se aplican)

- a) Son los más efectivos para evaluar los conocimientos de los estudiantes
- b) Permiten evaluar habilidades prácticas
- c) Permiten evaluar competencias específicas (ej. razonamiento clínico, toma de decisiones)
- d) Son fáciles de corregir y evaluar
- e) Se ajustan mejor a los objetivos del curso
- f) Son los de uso habitual
- g) Otros (especificar): permiten evaluar competencias específicas y genéricas



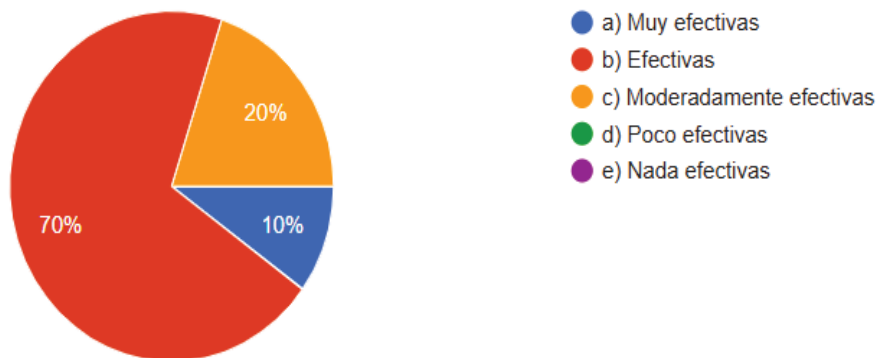
7. ¿En qué grado los exámenes actuales logran medir las competencias que esperas que los estudiantes adquieran?

- a) Totalmente
- b) En gran medida
- c) Moderadamente
- d) Poco
- e) Nada



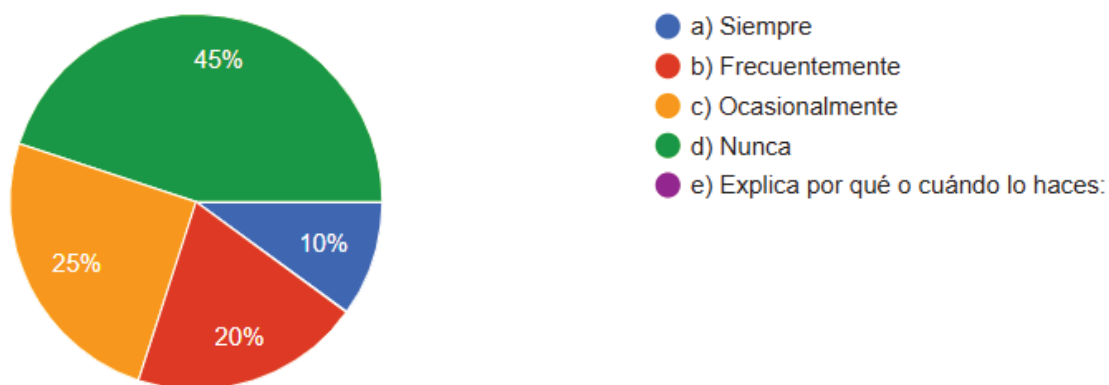
8. ¿Qué tan efectivas considera que son las herramientas evaluativas que empleas en los exámenes finales para medir habilidades?

- a) Muy efectivas
- b) Efectivas
- c) Moderadamente efectivas
- d) Poco efectivas
- e) Nada efectivas



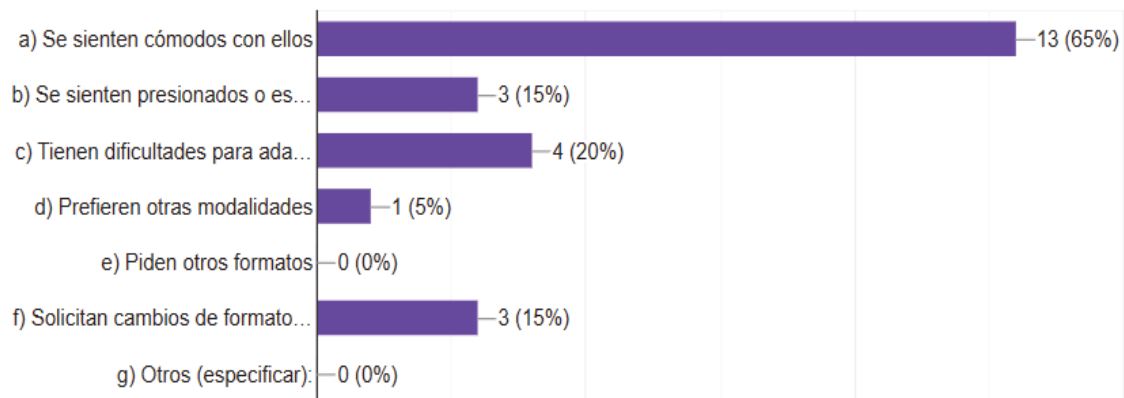
3-DESEMPEÑO Y RETROALIMENTACIÓN:

9. ¿Qué tan frecuente utiliza una combinación de diferentes instrumentos evaluativos (modalidad escrita de desarrollo, V-F, múltiple opción, oral) en un mismo examen final?



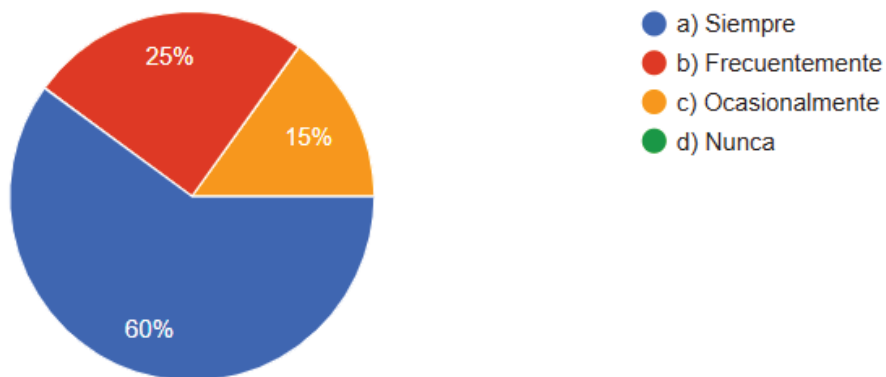
10. ¿Cómo crees que los estudiantes responden a los tipos de exámenes que utilizas en los finales?

- a) Se sienten cómodos con ellos
- b) Se sienten presionados o estresados
- c) Tienen dificultades para adaptarse
- d) Prefieren otras modalidades
- e) Piden otros formatos
- f) Solicitan cambios de formatos cuando fracasan en una modalidad
- g) Otros (especificar):



11 ¿Con qué frecuencia proporciona retroalimentación detallada a los estudiantes sobre su desempeño en el examen final?

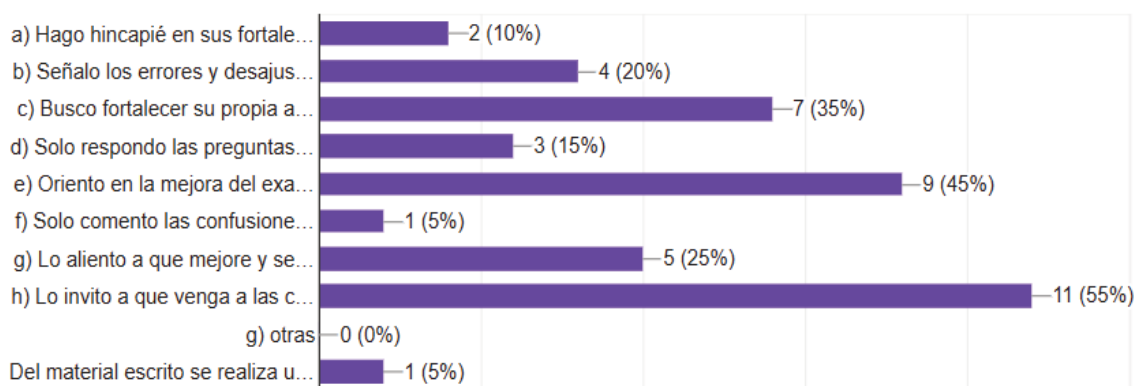
- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) Ocasionalmente
- d) Nunca



12) Qué características posee la retroalimentación o feedback que realiza al estudiante al culminar su examen final:

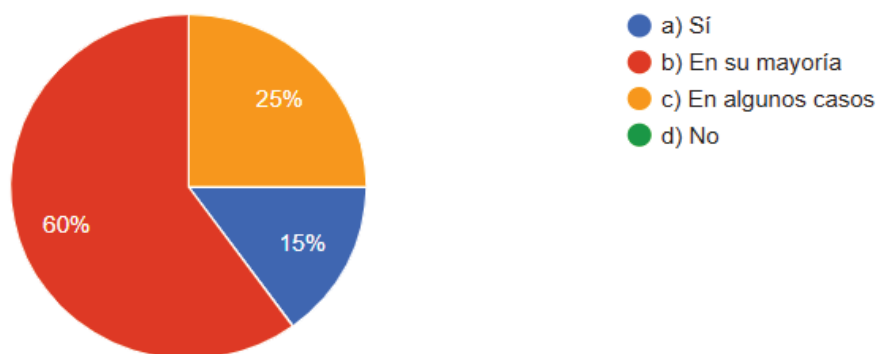
- a) Hago hincapié en sus fortalezas y desempeño
- b) Señalo los errores y desajuste del contenido comunicado
- c) Busco fortalecer su propia autovalorización para un nuevo examen brindando estrategias de resolución y orientación para el mismo
- d) Solo respondo las preguntas que me hace el estudiante cuando viene a ver el examen.

- e) Oriento en la mejora del examen y comento posibilidades de estrategias que puede usar para la conquista de su éxito
- f) Solo comento las confusiones que ha tenido en el desarrollo del tema
- g) Lo aliento a que mejore y se vuelva a presentar
- h) Lo invito a que venga a las consultas para sacar sus dudas
- g) otras: Del material escrito se realiza una devolución con comentarios en el documento y los estudiantes deben realizar la corrección. Por otro lado, en los orales, les anticipamos cuál será la rúbrica de evaluación que utilizaremos y la tienen a disposición para ver su desempeño



13. ¿Considera que el examen final refleja de manera adecuada la preparación del estudiante para enfrentar situaciones reales en la práctica profesional?

- a) Sí
- b) En su mayoría
- c) En algunos casos
- d) No



14) ¿Cómo percibes el nivel de los estudiantes para integrar y aplicar los conocimientos en situaciones prácticas o de la vida real?

- No razonan muchas cosas, no integran conocimientos
- No integran los conocimientos
- Hay dificultad al momento de integrar
- La mayoría no presenta dificultades.
- Presentan dificultad
- Presentan dificultad para integrar, así como aplicar los conocimientos a situaciones reales.
- Presentan dificultad en ambas situaciones
- Algunos si... hay muchos que son capaces de integrar, pero siempre se ven casos que no logran llevar a la práctica lo que estudian.
- Si, presentan dificultades
- Los alumnos presentan dificultades para visualizar los conocimientos teóricos al abordar los casos clínicos, no pudiendo detectar signos, lesiones y obviamente indicar análisis complementarios, mucho menos luego la interpretación de los resultados... Les cuesta poder dar un pronóstico y hacer una profilaxis.
- Presentan dificultad al momento de integrar conocimiento con la práctica

SUGERENCIAS:

A) ¿Qué mejoras sugeriría en el sistema de evaluación final en el 5to año de Medicina Veterinaria para posibilitar la concreción de competencias y habilidades de los estudiantes?

- ninguna
- Casos clínicos reales
- Además de la evaluación del trabajo final, los alumnos tienen una evaluación continua durante el cursado, con nota de los distintos trabajos prácticos. Estos, sumados a la nota del trabajo final, con distintos "pesos" inciden en la nota final de los alumnos.

- Hacer una integración de toda la carrera y que el alumno opte por una conclusión lo más práctica posible, y adecuada
- El currículo de cada alumno, determina mucho. El problema es el docente en la evaluación.
- Los alumnos sienten que tienen muy poca práctica, la mayoría expresa que no se siente preparado para enfrentar los desafíos del mundo real
- La mejora que propongo no es justamente en el sistema de evaluación en 5to año. Sin embargo, como considero que la mayoría de alumnos no saben expresarse correctamente mediante la escritura, sería bueno trabajar sobre ello en algún momento de la carrera. Son casi profesionales y ellos mismos manifiestan que harían un mejor examen si éste fuese oral. Materias como Bromatología o áreas relacionadas a la legislación alimentaria requieren presentación de informes escritos. Por este motivo necesitamos que los alumnos tengan herramientas para expresarse escribiendo, y que lo hagan como futuros profesionales que son.
- Solo una aclaración, la materia que dicto es con promoción por lo que en general los que la cursan la suelen promocionar con exámenes parciales, trabajos prácticos y visitas a campo. Los alumnos que rinden exámenes finales por lo general están libres y la rinden para cumplir con las horas por lo que es difícil hacer un análisis del proceso de aprendizaje que realizó el estudiante bajo esta circunstancia nos limitamos a ver si puede relacionar los contenidos y resolver situaciones problemas que les presentamos
- Que los docentes tengan idea sobre la actividad laboral actual.
- Trabajar de forma articulada con otras cátedras para armar casos en los que apliquen los conocimientos adquiridos en la resolución del mismo.
- Aplicar exámenes prácticos e integrales, junto a la teoría.
- Mejoras en las situaciones prácticas a resolver
- Tender a explorar su desempeño crítico y razonamiento
- Estamos conformes con nuestra toma de exámenes. Consideramos que la modalidad oral permite el intercambio entre alumnos y docentes, ayudándolos a relacionar conceptos, y guiándolos hacia el razonamiento.
- Con mayor dedicación en los cargos docentes se podrían proponer evaluaciones orales
- Exigir mayor estudio

B) ¿Qué cambios implementaría en la estructura de los exámenes para que estén más alineados con las necesidades del mercado laboral y la formación profesional en Medicina Veterinaria?

- ninguno
- Casos clínicos reales
- Que se asemejen a las situaciones reales y que se necesite del uso de las herramientas de otras disciplinas de la carrera, además de la evaluada en particular.
- Que los exámenes se guíen hacia un aprendizaje teórico práctico, con modo analítico de cada situación en particular.
- Conocer al alumno, crea el ambiente docente-alumno hacia su don profesional.
- En mí área desearía utilizar casos clínicos reales para el examen. Sin embargo, es difícil por la relación con los establecimientos cercanos y con algunos colegas. Creo también que faltan herramientas para que puedan juntar todo el conocimiento teórico que traen de otras materias para poder utilizarlo.
- Plantearía situaciones de problemas reales a los que se enfrentan los veterinarios.
- Lograr que en el examen el alumno pueda aplicar los conocimientos aprendidos haciendo una relación de los mismos.
- Formaría equipos de alumnos para que debatan formas de resolver el caso planteado en la respuesta anterior.
- Aplicar resolución de casos, resolución de conflictos, etc.
- Implementaría situaciones simulando la realidad al momento de enfrentarse a una situación que amerita resolución
- Actualización docente
- Es importante que las preguntas de los exámenes en esta instancia de la carrera se encuentren orientadas a la resolución de problemas, y a manejar un pensamiento crítico y apertura hacia el trabajo cooperativo. Destacó que, durante la en cuenta, en más de una oportunidad hubiese marcado más de una opción, pero el formato no lo permitía, por lo que elegí la opción que podría decirse más nos representa, pero no quedan en detrimento otras cuestiones que también tomamos en relevancia y que se mencionan en los demás ítems.
- Considero que la mejor evaluación es la de proceso. Con una mejor relación docente/estudiantes se podría proponer la promoción de las asignaturas.
- Quitar los programas de examen con unidades o bolillas
- Que el profesional esté en línea con el medio externo y pueda realizar el examen con esos criterios.

ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA

MIRADAS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA MEDICINA VETERINARIA (RESPONSABLES DE LA GESTIÓN- Secretario Académico)

Objetivo: Conocer las perspectivas, enfoques y criterios de los responsables de la gestión académica respecto al proceso de evaluación de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de mejorar la calidad y efectividad de los métodos de evaluación.

1. Cargo que ocupa: Secretaria Académica
2. Años de experiencia en la gestión académica: Tres (3).
3. ¿Qué funciones específicas desempeña en la gestión académica dentro de la carrera de Medicina Veterinaria? Es muy amplia, por la Secretaría Académica, se analizan desde las Planificaciones y Memorias de Asignaturas, Informes Individuales de los Docentes al igual que Reuniones de Departamentos, Concursos, Cursos y Jornadas entre otros temas.

1-VISIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN EN MEDICINA VETERINARIA

1. ¿Considera que la evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes de Medicina veterinaria? Si

Explica la respuesta: Se apunta que, de acuerdo al perfil de nuestros graduados y graduadas, todas las instancias dentro de los procesos de enseñanzas y aprendizajes incluyendo la evaluación se contribuya a la formación integral.

2. ¿Qué significa para Ud. evaluar? Exprese un concepto.

Evaluar es una instancia dentro de un proceso para determinado/o fin.

3. ¿Qué criterios considera Ud. fundamentales para una evaluación pertinente en Medicina Veterinaria? (Marca las opciones que aplican)

a) Relevancia de los contenidos evaluados

b) X Correlación con los objetivos del curso y la formación profesional

c) X Evaluación de competencias prácticas y teóricas

d) Uso de diferentes tipos de evaluación (escrita, práctica, oral, etc.)

e) X Equidad y transparencia en el proceso de evaluación

f) X Retroalimentación oportuna y constructiva

g) Otros (especificar):

4. ¿Qué tipo de instrumentos evaluativos considera más adecuado para la evaluación final de los estudiantes de Medicina Veterinaria? (Marca las opciones que apliquen)

a) Exámenes escritos

Opción múltiple Verdadero/falso

☒ Desarrollo de conceptos (de forma argumentativa, no de repetición o de memoria)

Semiestructurado (opción múltiple, verdadero/falso, desarrollo de conceptos)

b) Exámenes prácticos

En laboratorio

En el campo

En la clínica

☒ En el laboratorio, en el campo y en la clínica (y en el AULA)

☒ c) X Exámenes por casos clínicos

☒ d) X Presentaciones orales

☒ e) X Evaluaciones a través de proyectos o trabajos de investigación

f) Evaluación continua (trabajos, participación en clase, etc.)

g) Otras(especificar):

5. ¿Qué competencias consideras que debe desarrollar un estudiante a lo largo de su formación?

Exprésalas en orden de importancia. (mínimo 3- máximo 6)

Conocimiento Disciplinar

Comunicación Asertiva

Proactivo

Empatía

6. ¿De qué forma las evalúa dichas competencias?

En las diferentes instancias evaluativas durante el cursado y exámenes finales.

7. ¿Considera que los exámenes finales son adecuados para evaluar las competencias necesarias para la práctica profesional en Medicina Veterinaria?

☒ a) X Sí

- b) No
- c) En algunos casos
- d) Explica tu respuesta:

8. ¿Qué tan importante es la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas para medir las competencias en los estudiantes de Medicina Veterinaria?

a) X Muy importante

- b) Importante
- c) Moderadamente importante
- d) Poco importante
- e) Explica tu respuesta:

2-DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN

1 ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la gestión académica con respecto al proceso de evaluación?

Respuesta: Seguir construyendo nuevos y profundizar criterios dentro del proceso de evaluación entre todos los equipos docentes apuntando al profesional que el medio demanda.

2 ¿Qué medidas consideras necesarias para mejorar el sistema de evaluación en Medicina Veterinaria?

Respuesta: Diálogo y Planeamiento.

3. En su opinión, ¿cómo puede la evaluación ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Medicina Veterinaria?

Respuesta: Considerando a la evaluación como una instancia dentro de un proceso o sistema que debe tener en claro el objetivo que se persigue.

3-RETROALIMENTACIÓN Y TRANSPARENCIA

1. ¿Qué tan importante es la retroalimentación en el proceso de evaluación? ¿Qué tipo de retroalimentación consideras más efectiva para los estudiantes?

Respuesta: La retroalimentación no solo que es importante sino más que necesaria. La efectiva es la que permite que ambas partes (Alumno/Docentes) puedan entender lo que se realizó en cada

retroalimentación con el propósito de mejorar el proceso de apropiación de contenidos indispensables para los futuros profesionales que el medio se encuentra demandando.

2. ¿De qué manera los responsables de la gestión académica pueden garantizar que el proceso de evaluación sea percibido como justo y transparente por parte de los estudiantes?

Respuesta: Dialogando con los equipos docentes y alumnos y estar abierto a las consultas, situaciones o planteos en esta temática afín de mejorar (o intervenir o mediar) en caso de ser necesario.

3 ¿Considera que los estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación utilizados en los exámenes finales?

a) SI

b) NO

c) X EN PARTE

SUGERENCIAS

1. ¿Qué cambios sugeriría en el proceso de evaluación para hacer que el sistema sea más eficaz en medir las competencias de los estudiantes de Medicina Veterinaria?

Reuniones periódicas y fortalecer las retroalimentaciones luego de cada instancia de evaluación.

2. ¿Qué recomendaciones les daría a los docentes en cuanto a la creación y aplicación de los instrumentos evaluativos en los exámenes finales?

Respuesta: Que sean inquietos en la búsqueda de alternativas en instrumentos de evaluación y al mismo tiempo que intercambien experiencias con las asignaturas horizontales y verticales en la que se encuentran.

3. ¿Qué rol cree que deberían jugar los responsables de la gestión académica en el diseño y supervisión de los procesos de evaluación dentro de la carrera?

Respuesta: Es un rol clave, fomentando el diálogo, planeamiento, escucha permanente a alumnos y docentes y sistematizar para la toma de decisiones adecuadas para mantener una educación de calidad.

ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA

MIRADAS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA MEDICINA VETERINARIA (RESPONSABLES DE LA GESTIÓN- Decano)

Objetivo: Conocer las perspectivas, enfoques y criterios de los responsables de la gestión académica respecto al proceso de evaluación de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de mejorar la calidad y efectividad de los métodos de evaluación.

1. Cargo que ocupa: Prof. Adjunto - Decano
2. Años de experiencia en la gestión académica: 13 años.
3. ¿Qué funciones específicas desempeña en la gestión académica dentro de la carrera de Medicina Veterinaria? Decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias, ámbito donde se desarrolla la Carrera de Medicina Veterinaria. Específicamente dentro de las gestiones de la Carrera de Medicina Veterinaria presido el Consejo Directivo quien determina la aprobación de las Planificaciones de Asignaturas, reconocimientos académicos y propuestas referidas al reglamento de enseñanza de la carrera como de propuestas referidas al Plan de Estudios que son elevadas al Consejo Superior.

1-VISIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN EN MEDICINA VETERINARIA

1. ¿Considera que la evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes de Medicina veterinaria?

SI

NO

Explica la respuesta: Considero que la evaluación formativa forma parte del proceso de enseñanza y es parte de la validación de lo adquirido por el estudiante.

2. ¿Qué significa para Ud. evaluar? Exprese un concepto.

Instrumento que permite validar la adquisición de conocimientos, destrezas, aptitudes de los estudiantes en base a los objetivos planteados en la planificación de la asignatura.

3. ¿Qué criterios considera ud. fundamentales para una evaluación pertinente en Medicina Veterinaria? (Marca las opciones que aplican)

- a) Relevancia de los contenidos evaluados
- b) Correlación con los objetivos del curso y la formación profesional
- c) Evaluación de competencias prácticas y teóricas
- d) Uso de diferentes tipos de evaluación (escrita, práctica, oral, etc.)
- e) Equidad y transparencia en el proceso de evaluación
- f) Retroalimentación oportuna y constructiva
- g) Otros (especificar):

4. ¿Qué tipo de instrumentos evaluativos considera más adecuado para la evaluación final de los estudiantes de Medicina Veterinaria? (Marca las opciones que apliquen)

- a) Exámenes escritos

Opción múltiple

Verdadero/falso

Desarrollo de conceptos

Semiestructurado (opción múltiple, verdadero/falso, desarrollo de conceptos)

- b) Exámenes prácticos

En laboratorio

En el campo

En la clínica

En el laboratorio, en el campo y en la clínica

- c) Exámenes por casos clínicos
- d) Presentaciones orales
- e) Evaluaciones a través de proyectos o trabajos de investigación
- f) Evaluación continua (trabajos, participación en clase, etc.)
- g) Otras(especificar):

Considero que el instrumento evaluativo más adecuado va a depender de los contenidos y metodología impartida para la enseñanza.

Va a depender por ejemplo según lo que se imparte y es tan variable como el objetivo de aprender una destreza, una legislación o un análisis de caso clínico.

4.¿Qué competencias consideras que debe desarrollar un estudiante a lo largo de su formación?
Exprésalas en orden de importancia. (mínimo 3- máximo 6)

- Competencia en conocimientos
- Competencia en destrezas (técnica)
- Competencia en comunicación.
- Inteligencia emocional.

5. ¿De qué forma las evalúa dichas competencias?

A través de exámenes (escritos y orales), ejecución de actividades prácticas, trabajo en equipo, trabajos de exposiciones, discusión de casos con posturas disímiles.

6.¿Considera que los exámenes finales son adecuados para evaluar las competencias necesarias para la práctica profesional en Medicina Veterinaria?

- a) **Sí**
- b) No
- c) En algunos casos
- d) Explica tu respuesta:

7.¿Qué tan importante es la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas para medir las competencias en los estudiantes de Medicina Veterinaria?

- a) Muy importante
- b) Importante**
- c) Moderadamente importante
- d) Poco importante
- e) Explica tu respuesta:

2-DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN

1 ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la gestión académica con respecto al proceso de evaluación?

Respuesta: Poder mejorar los procesos y métodos de evaluación definidos por los docentes. Para ello uno de los puntos más importantes que a mi criterio se deben trabajar es en la comunicación al estudiante de los métodos de evaluación, que puedan conocer no solo que se evaluará sino como.

2 ¿Qué medidas consideras necesarias para mejorar el sistema de evaluación en Medicina Veterinaria?

Respuesta: Si bien los sistemas de evaluación en cada uno de los espacios curriculares se deberían poner en tensión de manera permanente, es preciso también brindar a los docentes herramientas que ayuden a definirlos, basados en el perfil de los estudiantes, los contenidos impartidos, los tiempos disponibles y los recursos con los que se pueden contar.

3. En su opinión, ¿cómo puede la evaluación ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Medicina Veterinaria?

Respuesta: Como expresé considero que la evaluación es una parte de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante y del docente que debe evaluar en base a los resultados las mejoras que debe realizar, ejecutando los ajustes que considere pertinente no solo en la evaluación sino en la metodología de enseñanza propuestos.

Remarco que para mejorar la calidad y los resultados es necesario que la metodología tanto de enseñanza como de evaluación debe ser conocida por quien la recibe (el estudiante), ello va a beneficiar, guiar y preparar al estudiante a lo largo del cursado y evaluación.

3-RETROALIMENTACIÓN Y TRANSPARENCIA

1. ¿Qué tan importante es la retroalimentación en el proceso de evaluación? ¿Qué tipo de retroalimentación consideras más efectiva para los estudiantes?

Respuesta: Sumamente importante, es parte del aprendizaje del estudiante. El tipo de retroalimentación va a depender de la metodología de evaluación, pudiendo ser escrita u oral, pero considero que siempre debe existir como parte del reforzamiento de la evaluación.

2. ¿De qué manera los responsables de la gestión académica pueden garantizar que el proceso de evaluación sea percibido como justo y transparente por parte de los estudiantes?

Respuesta: El reglamento de enseñanza evaluado y aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad (con representación de todos los estamentos universitarios), establece las normas y requerimientos que se deben cumplir para todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, anualmente las planificaciones donde cada asignatura presenta de manera detallada la metodología de enseñanza, y metodología de evaluación, son puestas a consideración del Consejo Directivo para su análisis y aprobación.

Existen además instrumentos que los estudiantes pueden solicitar siempre que los argumentos sean debidamente justificables ante algún motivo de ser percibido como justo o no transparente por parte de los estudiantes.

3 ¿Considera que los estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación utilizados en los exámenes finales?

- a) SI
- b) NO
- c) EN PARTE

En muchas oportunidades ocurre por falta de iniciativa del estudiante en indagar sobre el proceso, metodología y criterio de evaluación impartido en los exámenes finales de las asignaturas.

SUGERENCIAS

1.¿Qué cambios sugeriría en el proceso de evaluación para hacer que el sistema sea más eficaz en medir las competencias de los estudiantes de Medicina Veterinaria?

Considero que el sistema de evaluación más acorde va a depender de los contenidos y la metodología utilizada según el criterio definido por la asignatura. Es preciso que el estudiante esté preparado no solo en lo conceptual o actitudinal sobre los contenidos a evaluar, sino que de antemano tenga presente cómo será la metodología de evaluación. Por otro lado, es sumamente importante evaluar lo que para el estudiante significa el proceso de evaluación, lo que conlleva el

mismo y poder realizar un autoanálisis previo para poder previamente definir si considera que cuenta con las competencias para superar esta instancia formativa como la evaluación.

2. ¿Qué recomendaciones les daría a los docentes en cuanto a la creación y aplicación de los instrumentos evaluativos en los exámenes finales?

Respuesta: Consignas claras, objetividad en lo evaluado, posibilidad de aplicación de rúbrica de evaluación.

Para el caso de los exámenes orales considero que la obligatoriedad de utilizar bolillas de exámenes define en parte un criterio preestablecido de evaluación y objetividad en los contenidos evaluados.

3. ¿Qué rol cree que deberían jugar los responsables de la gestión académica en el diseño y supervisión de los procesos de evaluación dentro de la carrera?

Respuesta: Desde la gestión se acompaña de manera permanente en la oferta de capacitaciones referidas a los procesos de evaluación, siendo una temática recurrente de demanda por parte de los docentes. Desde el área académica como del Servicio de Orientación Educativo se acompaña ante dudas y consultas de los responsables de asignaturas en cuanto a las instancias evaluativas. Además, se marca al/los docentes que correspondan ante alguna irregularidad o variación no establecida tanto por la planificación presentada y aprobada como por lo establecido en la normativa (reglamento de enseñanza).

Es importante tener presente que existe la libertad de cátedra en cuanto a la metodología utilizada, entre lo cual el proceso de evaluación es uno de ellos. Desde la gestión administrativa y el Servicio de Orientación Educativa se acompaña en brindar herramientas y estrategias que sirvan en la definición de estos procesos.

Por otra parte, desde la Dirección de Bienestar Estudiantil se canalizan las consultas de los estudiantes que puedan plantear respecto al cursado o evaluación de una asignatura, siendo la misma abordada en conjunto por toda el área Académica.

ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA

MIRADAS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA MEDICINA VETERINARIA (RESPONSABLES DE LA GESTIÓN- Vicedecana)

Objetivo: Conocer las perspectivas, enfoques y criterios de los responsables de la gestión académica respecto al proceso de evaluación de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de mejorar la calidad y efectividad de los métodos de evaluación.

1. Cargo que ocupa: Vicedecano
2. Años de experiencia en la gestión académica: 4
3. ¿Qué funciones específicas desempeña en la gestión académica dentro de la carrera de Medicina Veterinaria? Secretaría de Planeamiento Institucional

1-VISIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN EN MEDICINA VETERINARIA

1. ¿Considera que la evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes de Medicina veterinaria?

SI x

NO

Explica la respuesta: La evaluación formativa como un proceso continuo intenta mejorar el aprendizaje de los estudiantes y es fuente de información para los docentes que permite realizar las modificaciones o ajustes necesarios para garantizar las mejoras continuas en la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes y futuros médicos veterinarios.

2. ¿Qué significa para Ud. evaluar? Exprese un concepto.

Evaluar es un proceso continuo que implica analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en relación a los objetivos planteados, identificar las fortalezas y debilidades, detectar las posibles mejoras a realizar mediante el ajuste de acciones y estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

3. ¿Qué criterios considera ud. fundamentales para una evaluación efectiva en Medicina Veterinaria? (Marca las opciones que aplican)

- a) Relevancia de los contenidos evaluados x
- b) Alineación con los objetivos del curso y la formación profesional x
- c) Evaluación de competencias prácticas y teóricas x
- d) Uso de diferentes tipos de evaluación (escrita, práctica, oral, etc.) x
- e) Equidad y transparencia en el proceso de evaluación x
- f) Retroalimentación oportuna y constructiva x
- g) Otros (especificar):

4. ¿Qué tipo de instrumentos evaluativos considera más adecuado para la evaluación final de los estudiantes de Medicina Veterinaria? (Marca las opciones que apliquen)

- a) Exámenes escritos (opción múltiple, verdadero/falso, desarrollo, etc.)
- b) Exámenes prácticos (en laboratorio, en campo, etc.)
- c) Evaluación por casos clínicos x
- d) Presentaciones orales x
- e) Evaluaciones a través de proyectos o trabajos de investigación
- f) Evaluación continua (trabajos, participación en clase, etc.) x
- g) Otras(especificar):

5. ¿Qué competencias consideras que debe desarrollar un estudiante a lo largo de su formación? Exprésalas en orden de importancia.

Pensamiento crítico

Comunicación efectiva

Resolución de problemas

Trabajo en equipo

Aprendizaje continuo

6. ¿Si evalúa competencias, mencione cuáles y de qué forma las evalúa?

Capacidad de hacer: trabajos prácticos de necropsias; durante los trabajos prácticos se enseñan y practican las tareas que serán evaluadas posteriormente con una evaluación parcial en la sala de necropsias con cadáveres u órganos de frigorífico, la evaluación consiste en establecer la capacidad de hacer o cumplir con una tarea. Se evalúa lo observable.

Capacidad de resolver problemas: actividades evaluativas semanales a través de la resolución de problemas médicos seleccionados con orientación a la patología veterinaria, Esta actividad oral permite valorar la capacidad de comunicación y estimular el razonamiento.

7. ¿Considera que los exámenes finales son adecuados para evaluar las competencias necesarias para la práctica profesional en Medicina Veterinaria?

a) En algunos casos x

b) Explica tu respuesta: Los exámenes finales más adecuados para evaluar las competencias necesarias para la práctica profesional en Medicina Veterinaria son aquellos que además de evaluar conocimientos teóricos consideren la evaluación de habilidades prácticas, la resolución de problemas que impliquen la aplicación de criterios y la toma de decisiones médicas.

8. ¿Qué tan importante es la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas para medir las competencias en los estudiantes de Medicina Veterinaria?

a) Muy importante x

b) Importante

c) Moderadamente importante

d) Poco importante

e) Explica tu respuesta: En Medicina Veterinaria es apropiado considerar a las competencias como el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el criterio clínico, en las situaciones médicas que se pueden presentar en el ejercicio profesional. Por lo que para evaluar las competencias: conocimiento, habilidades, actitudes y el criterio, la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas es fundamental.

2-DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN

1 ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la gestión académica con respecto al proceso de evaluación?

Respuesta: Para evaluar por competencias es necesario enseñar por competencias, por lo que el desafío es implementar un cambio curricular y además entrenar a los docentes para la enseñanza y evaluación por competencias.

2 ¿Qué medidas consideras necesarias para mejorar el sistema de evaluación en Medicina Veterinaria?

Respuesta:

- Necesidad de discutir y explicitar los criterios de evaluación.
- Plantear a la evaluación como un proceso de producción de aprendizaje.
- Participación de los estudiantes en sus aprendizajes.
- Análisis de los resultados de las evaluaciones para pensar adaptaciones en la enseñanza.
- Autoevaluación.

3. En su opinión, ¿cómo puede la evaluación ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Medicina Veterinaria?

Respuesta: Reconocer el valor de la evaluación en la motivación de los estudiantes como motor del aprendizaje.

3-RETROALIMENTACIÓN Y TRANSPARENCIA

1. ¿Qué tan importante es la retroalimentación en el proceso de evaluación? ¿Qué tipo de retroalimentación consideras más efectiva para los estudiantes?

Respuesta: La retroalimentación facilitada a los estudiantes es clave. Es deseable que la retroalimentación sea constructiva y destaque los aspectos positivos y ofrezca herramientas para el progreso. Una retroalimentación reflexiva que le permita al estudiante una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. La retroalimentación debe alentar al estudiante a continuar aprendiendo.

2. ¿De qué manera los responsables de la gestión académica pueden garantizar que el proceso de evaluación sea percibido como justo y transparente por parte de los estudiantes?

Respuesta:

- Los criterios de evaluación deben ser conocidos y claros para todos los estudiantes.
- Todos los estudiantes deben tener oportunidades equitativas en el proceso de evaluación.
- Ofrecer diferentes tipos de evaluación y brindar información sobre los resultados.
- Los estudiantes deben conocer que resultados de la evaluación son insumo para implementar modificaciones para asegurar la calidad educativa.

3 ¿Considera que los estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación utilizados en los exámenes finales?

- a) SI
- b) NO
- c) EN PARTE x

SUGERENCIAS

1. ¿Qué cambios sugeriría en el proceso de evaluación para hacer que el sistema sea más eficaz en medir las competencias de los estudiantes de Medicina Veterinaria?

Repensar la evaluación a instrumentar “lo que debe demostrar” considerando que las competencias permiten definir criterios para la selección de contenidos, organización, metodologías, etc. Considero que es fundamental reflexionar en para qué y qué enseñar, cómo enseñar y en cómo aprenden nuestros estudiantes para luego instrumentar la evaluación.

2.¿Qué recomendaciones les daría a los docentes en cuanto a la creación y aplicación de los instrumentos evaluativos en los exámenes finales?

Si se desarrollaron estrategias de aprendizaje basado en problemas, estudios de casos, búsqueda de información y producción de documentos sería deseable aplicarlos en la instrumentación de la evaluación. Además, considerar los aprendizajes desarrollados como las competencias para el trabajo grupal y otras actividades para aplicar instrumentos de evaluación que permitan ponderarlas.

3. ¿Qué rol cree que deberían jugar los responsables de la gestión académica en el diseño y supervisión de los procesos de evaluación dentro de la carrera?

Respuesta:

La institución debe garantizar la formación de profesionales que sean capaces de poner sus conocimientos en función de resolver problemas sociales. Para lo que debe monitorear todos los componentes del proceso de formación y su articulación, por lo que tiene un rol fundamental en la supervisión de los procesos de evaluación y de los logros en función de las competencias que tienen que acreditar los futuros Médicos Veterinarios.

ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA

MIRADAS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN EN LA CARRERA MEDICINA VETERINARIA (RESPONSABLES DE LA GESTIÓN- Servicio de Bienestar Estudiantil)

Objetivo: Conocer las perspectivas, enfoques y criterios de los responsables de la gestión académica respecto al proceso de evaluación de los estudiantes en la carrera de Medicina Veterinaria, con el fin de mejorar la calidad y efectividad de los métodos de evaluación.

1. Cargo que ocupa: Servicio de Orientación Educativa
2. Años de experiencia en la gestión académica: 30 años antigüedad docente
3. ¿Qué funciones específicas desempeña en la gestión académica dentro de la carrera de Medicina Veterinaria?

La tarea se vincula con los procesos de acompañamiento estudiantil a lo largo del ingreso, permanencia y egreso que consta con articulaciones frecuente entre los diversos estamentos institucionales, a saber, docentes, familia, secretarías, departamentos, gestión, centros los que se confluyen en una tarea de abordaje múltiple e interdisciplinario.

1-VISIÓN GENERAL DE LA EVALUACIÓN EN MEDICINA VETERINARIA

1. ¿Considera que la evaluación formativa contribuye a la formación integral de los estudiantes de Medicina veterinaria?

SI

NO

Explica la respuesta: muy necesaria e indispensable a lo largo de la formación , en la que se contribuye permanentemente mediante propuestas de formación en talleres vinculados a diversas temáticas de interés, que se constituyen en emergentes constantes institucionales además de ser pedidos específicamente estudiantiles, a saber, habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación, canales de aprendizaje, oratoria, expresión escrita, fluidez, estrategias de estudio, proyecto de vida, elección de carreras, reorientación vocacional, entrevistas laborales, elaboración de CV, asesoramiento en examen frente a una aula inclusiva, orientación en accesibilidad entre otros.

2. ¿Qué significa para Ud. evaluar? Exprese un concepto.

La evaluación es un proceso que permite retroalimentaciones frecuentes en la medida que son indicadores parciales de aprendizajes conquistados, resulta esencial el chequeo de lo aprendido y la mirada integral hacia quien aprende priorizando cómo aprende el que aprende para ajustar modalidades y formas que resulten y convierten duradero y efectivo al mismo.

3. ¿Qué criterios considera ud. fundamentales para una evaluación efectiva en Medicina Veterinaria? (Marca las opciones que aplican)

a) Relevancia de los contenidos evaluados

b) Alineación con los objetivos del curso y la formación profesional

c) Evaluación de competencias prácticas y teóricas

d) Uso de diferentes tipos de evaluación (escrita, práctica, oral, etc.)

e) Equidad y transparencia en el proceso de evaluación

f) Retroalimentación oportuna y constructiva

g) Otros (especificar): prácticas constantes de dichos criterios durante el cursado, oportunidades concretas para potenciar los mismos tanto competencias, como simulacros que permitan andamiar dichos procesos posteriores y consoliden una práctica ajustada a las características particulares de quien aprende.

4. ¿Qué tipo de instrumentos evaluativos considera más adecuado para la evaluación final de los estudiantes de Medicina Veterinaria? (Marca las opciones que apliquen)

Esto tiene características múltiples ya que depende de los propósitos evaluativos y de los formatos informativos. Debe ser ajustado también a los indicadores que quiero evaluar y a las metas de aprendizaje que se propongan. Por lo cual cualquiera de estos resulta pertinente en la medida en que se establezcan criterios claros se ensayen y se den a conocer.

a) Exámenes escritos (opción múltiple, verdadero/falso, desarrollo, etc.)

b) Exámenes prácticos (en laboratorio, en campo, etc.)

c) Evaluación por casos clínicos

d) Presentaciones orales

e) Evaluaciones a través de proyectos o trabajos de investigación

- f) Evaluación continua (trabajos, participación en clase, etc.)
- g) Otras(especificar):

5. ¿Qué competencias consideras que debe desarrollar un estudiante a lo largo de su formación?
Exprésalas en orden de importancia.

Competencia del saber ser, hacer y actuar

Competencias genéricas y específicas, vinculadas con habilidades para la vida cotidiana.

6. ¿Si evalúa competencias, mencione cuáles y de qué forma las evalúa?

Competencia oral: simulacros, talleres, fichas de observación y devolución práctica.

Competencia escrita: elaboración de fichas, talleres de escritura, seguimiento y revisión de lo expresado por escrito.

Competencia social y habilidad: asertividad, comunicación, empatía, desarrollo de talleres, técnicas de exploración, elaboración de perfiles personales, role playing.

Competencia metacognitiva: talleres, aplicación de técnicas de canales de aprendizaje, uso de recursos cognitivos variados y técnicas acordes al tipo de información a trabajar.

Competencia personal: personalidad, estilos y autoconocimiento

Competencia profesional. Aplicación de técnicas de revisión de sí mismos y competencias para el trabajo e inserción laboral, competencia.

7. ¿Considera que los exámenes finales son adecuados para evaluar las competencias necesarias para la práctica profesional en Medicina Veterinaria?

- a) Sí
- b) No
- c) En algunos casos**
- d) Explica tu respuesta:

8. ¿Qué tan importante es la combinación de evaluaciones teóricas y prácticas para medir las competencias en los estudiantes de Medicina Veterinaria?

- a) **Muy importante**
- b) Importante
- c) Moderadamente importante
- d) Poco importante
- e) Explica tu respuesta: la evaluación tiene coherencia si hay un proceso que lo justifique y ancle sino es solo una medición de resultados que denota solo lo calificativo

2-DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN

1 ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta en la gestión académica con respecto al proceso de evaluación?

Respuesta: revisión de criterios y conceptualización de la misma, acuerdos

2 ¿Qué medidas consideras necesarias para mejorar el sistema de evaluación en Medicina Veterinaria?

Respuesta: reunión de consenso y acuerdo, socialización en departamentos.

3. En su opinión, ¿cómo puede la evaluación ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en Medicina Veterinaria?

Respuesta: muchísimo ya que podría ser más claro el uso de criterios evaluativos y explicitados sin necesidad de acudir a subjetividades presentes en el acto evaluativo.

3-RETROALIMENTACIÓN Y TRANSPARENCIA

1. ¿Qué tan importante es la retroalimentación en el proceso de evaluación? ¿Qué tipo de retroalimentación consideras más efectiva para los estudiantes?

Respuesta: una retroalimentación que inicie desde las posibilidades y reconstrucciones del saber, de las habilidades y que permite orientar el caminar posterior.

2. ¿De qué manera los responsables de la gestión académica pueden garantizar que el proceso de evaluación sea percibido como justo y transparente por parte de los estudiantes?

Respuesta: Observando procesos, concretando reuniones, visando trabajos y exámenes como así también reorientando planificaciones.

3 ¿Considera que los estudiantes tienen claridad sobre los criterios de evaluación utilizados en los exámenes finales?

- a) SI
- b) NO
- c) **EN PARTE**

SUGERENCIAS

Resulta esencial abordar estas temáticas y debatirlas al interior de los departamentos y facultad.

1. ¿Qué cambios sugeriría en el proceso de evaluación para hacer que el sistema sea más eficaz en medir las competencias de los estudiantes de Medicina Veterinaria?

Revisión del plan de estudios y de los criterios en selección de contenidos como así también la propuesta pedagógica en cuestión.

2. ¿Qué recomendaciones les daría a los docentes en cuanto a la creación y aplicación de los instrumentos evaluativos en los exámenes finales?

Respuesta: uso de rúbricas, procesos integrales y holísticos, seguimiento actitudinal, simulacros, ensayos.

3. ¿Qué rol cree que deberían jugar los responsables de la gestión académica en el diseño y supervisión de los procesos de evaluación dentro de la carrera?

Respuesta: central.

CAPITULO XII

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Blanco, P. G. (2023). *Indagación: La evaluación educativa y la acreditación de los aprendizajes en la Facultad de Ciencias Veterinarias a partir de las posiciones y prácticas de docentes y estudiantes* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Brogia, G. C. (2012). *La relación teoría-práctica en la enseñanza de la medicina veterinaria de pequeños animales* (Doctoral dissertation, Rectorado).
- Brown, S., & Glasner, A. (1999). *Evaluar en la universidad. Problemas, nuevos enfoques*. Narcea.
- De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación. R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa*.
- Carrizo, C. F. (2024). *La evaluación como precursora de malos hábitos*. VETEC Revista Académica de Investigación, Docencia y Extensión de las Ciencias Veterinarias, 6(1). E-ISSN 2683-9237.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* (pp. 35-66). Paidós.
- Celman, S. (2002). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Publicado en cdr. Universidad Nacional del Sur.
- Celman, S. (2008). *Evaluando la Evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario*. Conferencia en II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER. Publicado en Actas del Congreso. EDUNER.
- Celman, S. (2013). *El complejo caso de la Evaluación educativa. Sentidos y prácticas construidas*. En: Evaluaciones. Experiencias entre la Universidad pública y los Institutos de Formación Docente. EDUNER.
- Celman, S. (2014). *Prácticas evaluativas en la universidad*. Ponencia en VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior (VIII CIDU) Facultad de Humanidades y Artes UNR -
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Galván, S., Gastaldi, R., & Manuale, M. (2012). *Enseñanza y evaluación de competencias en medicina veterinaria*. Revista Aula Universitaria, 13, 79–90.

- Gibbons, M., & Hopkins, D. (1980). Scale of experientiality. *The Journal of Experiential Education*, 3(1).
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Otra evaluación*. En Reinventar la Clase en la Universidad. Paidós, Buenos Aires.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. G. Sacristán y Á. I. Pérez Gómez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 69-122). Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue. Madrid.
- Popkewitz, T. S. (2000). *El rechazo al cambio en el cambio educativo*. Perfiles educativos 22(89–90), 5–33.
- Rodríguez Varela, M. (2021). *La evaluación docente en la Escuela de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional*. Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica.
- Sánchez, G. A. (2012). *Actividades de orientación: propuesta de un modelo de evaluación que valoriza las actividades virtuales de los alumnos*. (Trabajo Final de Integración, Especialización en Docencia Universitaria con orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Veterinarias).
- Sanz, R. E. (2012). *Nueva propuesta de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Práctica Hospitalaria 1 en Pequeños Animales de la Carrera de Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires*. (Tesina final, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires).
- Seguro, R. (2020) *Dilación del tiempo de egreso, desgranamiento y alto promedio de insuficientes por alumno: análisis a partir de las actuaciones de la Comisión de Seguimiento y Evaluación del Plan de Estudio 2011 de Medicina Veterinaria FCV-UNL (período 2015-2019)* Seminario “Investigación sobre Organización y Gestión de Instituciones y Sistemas Educativos de Nivel Superior “Profesor: Adolfo Stubrin.
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2019). *Guía docente para el sistema de evaluación de enseñanza-aprendizaje*. Perú.

Universidad Nacional del Litoral (2023). *Reglamento de Enseñanza. Carrera de Medicina Veterinaria*.
Expte. FCV-1178194-23, Res. C.D. Nº 816/23.