

# Evaluación formativa en la universidad: hacia la construcción de profesionales críticos\*

## Resumen

En este artículo se presenta una modalidad de evaluación formativa con el objetivo de plantear otra mirada sobre los procesos de enseñanza desde la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo. La experiencia se ha puesto en práctica en la unidad curricular Planeamiento en el Área de la Información, dictada en las licenciaturas en Archivología y en Bibliotecología en Uruguay. Mediante un parcial de carácter procesual, se busca que se comprendan los contenidos del curso a través de su aplicación a un plan estratégico. Se analiza su desarrollo en el periodo 2021-2023 y se integra la mirada de los estudiantes y de las docentes de la unidad curricular. Estos insumos se integran a su vez en la evaluación de la herramienta del parcial que el equipo docente realiza y a partir de allí se hacen ajustes y modificaciones. El paradigma de la cognición situada —en el que el estudiante es activo protagonista de su propio proceso de aprendizaje— y el aprendizaje cooperativo como forma de integrar saberes desde la construcción colectiva constituyen la base teórica. En las conclusiones se comparten argumentos que permiten calificar esta modalidad de evaluación como una buena forma de poner en tensión los aprendizajes desarrollados en el aula, de cara a la formación de profesionales críticos.

**Palabras clave:** evaluación formativa; cognición situada; parcial procesual; educación universitaria; ciencia de la información; prácticas letradas.

### **Yanet Fuster Caubet**

Doctoranda en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE, Udelar). Máster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE, Udelar). Licenciada en Bibliotecología (Udelar). Profesora de Educación Media, especialidad Literatura (CFE, Uruguay). Profesora investigadora, Facultad de Información y Comunicación (FIC), Udelar, Uruguay.  
yanet.fuster@fc.edu.uy  
<https://orcid.org/0000-0002-7447-8643>

### **Fiorella Banchemo Sánchez**

Magister en Información y Comunicación, FIC, Udelar. Licenciada en Bibliotecología, Udelar2. Docente ayudante, FIC, Udelar, Uruguay.  
fiorella.banchemo@fc.edu.uy  
<https://orcid.org/0009-0001-0516-3584>

### **Florencia Egaña Lachaga**

Licenciada en Bibliotecología, FIC, Udelar. Docente ayudante, Instituto de Información, FIC, Udelar. Docente investigadora del Colectivo Estudios Alfrolatinoamericanos, CSIC, Udelar, Uruguay.  
florence.egana@fc.edu.uy  
<https://orcid.org/0000-0001-6915-986X>

**Cómo citar este artículo:** Fuster, Yanet; Banchemo, Fiorella; Egaña, Florencia (2024). Evaluación formativa en la universidad: hacia la construcción de profesionales críticos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 47(3), e357395. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v47n3e357395>

**Recibido:** 2024-05-06/ **Aceptado:** 2024-05-09

\* Este trabajo deriva de las acciones desarrolladas en el salón de clase, en virtud del dictado de la Unidad Curricular, Planeamiento en el Área de la Información.

# Formative Assessment in Higher Education: Towards the Construction of Critical Professionals

## Abstract

This article presents a formative assessment approach with the aim of offering a different perspective on teaching processes through the application of strategies for meaningful learning. The experience has been implemented in the curricular unit *Planeamiento en el Área de la Información* taught in the Bachelor's programs in Archival Science and Library Science in Uruguay. Through a process-based midterm assessment, the goal is to ensure that students understand the course content by applying it to a strategic plan. The development of this approach during the period from 2021 to 2023 is analyzed, incorporating the perspectives of both the students and the instructors of the curricular unit. These inputs are integrated into the evaluation of the midterm tool conducted by the teaching team, which then makes adjustments and modifications based on the results. The theoretical foundation is based on the situated cognition paradigm, in which the student is an active participant in their own learning process, and cooperative learning as a way of integrating knowledge through collective construction. The conclusions share arguments that support the view of this assessment method as an effective way to challenge the learning developed in the classroom, contributing to the formation of critical professionals.

**Keywords:** Formative assessment; situated cognition; procedural test; higher education; information science; literacy practices.

## 1. Introducción

El propósito de esta contribución es plantear una mirada acerca de los procesos de enseñanza con foco en la aplicación de estrategias para el aprendizaje significativo. Se comparten aspectos vinculados con el diseño, implementación y posterior valoración de una modalidad de evaluación de carácter procesual, con el que se busca aplicar los contenidos teóricos a un tipo de texto con características particulares. Se considera además que esta manera de concebir la evaluación integrada al aprendizaje ha permitido poner en diálogo varias dimensiones del proceso de enseñanza y que puede ser

replicable, con ajustes, en otros contextos de formación.

La propuesta ha sido desarrollada en el marco de la unidad curricular *Planeamiento en el Área de la Información* de las licenciaturas en Archivología y en Bibliotecología de la Facultad de Información y Comunicación (FIC-Udelar) en Uruguay.

En las secciones que componen este artículo se dará relevancia a la actividad y al sentido que tiene aplicar un parcial de estas características, sobre todo desde el punto de vista didáctico. Se busca ir más allá de la enseñanza de contenidos vinculados con los temas del curso, que en este caso giran en torno a la gestión en las organizaciones, atendiendo a cuestiones que tienen que ver con la formación integral de los estudiantes/futuros profesionales. Con el fin de brindarles una formación integral, se considera que la escritura es clave, en tal sentido, se hace especial hincapié en lo plasmado en el texto que ellos presentan, para brindar aportes que les permitan repensar, revisar y reescribir el parcial de cara a la futura entrega.

Existen diversos enfoques teóricos que permiten observar el tema de la lectura y de la escritura académica. En este trabajo se entienden como prácticas letradas, lo cual implica concebirlas en su construcción sociohistórica, y sensible al contexto, en el que el componente disciplinario juega un rol clave (Hyland, 2008; Navarro, 2021; Fuster, 2023). A continuación, se lleva a cabo una presentación del parcial que se ha diseñado, con énfasis en las dimensiones epistemológica y metodológica, que implican una modalidad de evaluación de estas características.

## 2. Descripción de la propuesta

Se presenta una modalidad de evaluación de carácter procesual que se desarrolla mediante la aplicación de un parcial que da inicio en la primera clase del curso y se cierra en la última clase (de ahí su carácter procesual). No obstante ello, hay dos momentos en los que se efectúan entregas escritas para cumplir con las consignas expuestas en la pauta que se comparte con los estudiantes al inicio del curso. La mayor parte del trabajo se realiza en equipos, pero también se contemplan instancias para aportes individuales, y una defensa final

en la que el grupo expone ante el colectivo cuestiones vinculadas con el proceso llevado a cabo en el parcial, en el que, además, el equipo docente hace preguntas dirigidas a cada estudiante.

A lo largo del curso se dialoga sobre los temas que se incluyen en el programa, de forma tal que no se vean como compartimentos estancos, sino que el estudiante pueda ir incorporando conocimientos, vinculándolos con sus saberes previos y con su experiencia. En virtud de este planteamiento, no existen bloques de conocimiento cerrado, pues el estudiante necesita ir tejiendo una red de conexiones que le permita ir avanzando en su trayecto dentro de la unidad curricular. Las temáticas giran en torno a la gestión de la información y el conocimiento en las organizaciones, y se busca dimensionar el impacto que poseen las condiciones contextuales y emergentes en la planificación. El foco está puesto en pensar estratégicamente más que en aprender a elaborar un plan estratégico. Al inicio del curso se ponen a disposición de los estudiantes las pautas para la realización de este parcial procesual y las cuestiones de forma, como el tamaño de fuente y la extensión máxima: cinco páginas la primera entrega y diez la segunda. Sumado a ello, se propone la utilización de las normas APA para referenciar el trabajo, lo cual en esta área del conocimiento no es solo un requisito formal, sino que forma parte de los saberes que los profesionales de la información deben manejar con solvencia. Se busca que los estudiantes logren maximizar su capacidad de análisis y la gestión del espacio, de forma tal que puedan jerarquizar y transmitir la información más importante con eficiencia en un trabajo conciso en términos de cantidad de páginas.

La consigna implica analizar los temas del curso en un plan estratégico visualizando aspectos que estén presentes o ausentes. Deberán optar por el plan estratégico de alguna unidad de información, que esté disponible en la web y que sea de su interés, ya sea por el tipo, la temática de la unidad o por las características como organización. Eso permitirá rastrear planes anteriores, si los hubiera, y también conocer el contexto social y cultural en el que están inmersos. Los estudiantes pueden elegir organizaciones de cualquier parte del mundo, lo que va a implicar salir de las coordenadas geográficas del entorno conocido e insertarse en otras realidades. Así, los estudiantes desarrollan la capacidad de ar-

ticular la teoría y la práctica con el apoyo del equipo docente como guía de este proceso, y se acercan a la experiencia que implica conocer un plan estratégico y analizarlo desde los saberes que van adquiriendo en el curso.

Sobre ese plan deben analizar los temas del curso presentes en el módulo Marcos teóricos transversales y los temas del módulo Estrategia. La noción de *transversalidad* de estos temas se refiere a que, si bien se presentan en el módulo inicial del curso, a lo largo de todo el planteamiento conceptual se van efectuando anclajes hacia ellos y a partir de ellos. Estos temas son gestión de la información y el conocimiento, cultura organizacional e informacional, rol profesional, paradigmas societales y profesionales, enfoque sistémico y organizaciones que aprenden.

Con el parcial procesual, al final del curso, los estudiantes habrán realizado un contrapunto entre los temas de estos dos módulos y el plan elegido, y habrán logrado un trabajo de análisis y aplicación de la teoría en la práctica. Sumado a lo anterior, deberán incluir unas conclusiones finales en las que den cuenta de su opinión sobre el plan analizado y sobre su propio proceso en relación con el parcial.

En la primera entrega, los estudiantes pueden seleccionar dos de los temas teóricos dados en el curso y aplicarlos al análisis de un plan, o bien elegir dos planes estratégicos y efectuar un análisis comparativo sobre uno de los temas teóricos. No basta aquí con haber leído la bibliografía, sino que además deben comprender los temas para poder reconocerlos en el plan sometido al análisis.

La ruta de evaluación de esta primera entrega consiste en efectuar comentarios en el cuerpo del texto, sugiriendo cambios, mejoras o adiciones. Con esto se busca establecer oportunidades de mejora en el texto presentado, de cara a la segunda entrega, de forma que los estudiantes refuercen el conocimiento adquirido, y se replanteen lo no comprendido con la intención de continuar mejorando. En este camino también se destacan los segmentos del trabajo que han sido bien elaborados para que puedan continuar en esa línea. Se busca que los estudiantes realicen aportes críticos y no una paráfrasis del plan analizado. En la segunda entrega los estudian-

tes deben trabajar sobre los comentarios que fueron sugeridos en la primera entrega y sumar el análisis de los temas que se han ido trabajando luego de la primera entrega. Esta entrega es acompañada de una conclusión del trabajo general (hecha de forma grupal) y otra individual, en la que el estudiante evalúa su propio proceso en la realización de esta modalidad de parcial.

La evaluación de la segunda entrega suma al juicio general una calificación numérica. En la presentación oral del trabajo los estudiantes deberán exponer frente a sus compañeros las características generales de la organización y su plan estratégico y, a su vez, compartirán el proceso desarrollado como grupo. También en este caso deberán atender a una pauta de trabajo, en la que se enfatizan cuestiones como la claridad expositiva, la organización a la hora de comunicar el contenido y en la que además se explicita la necesidad de respetar los tiempos de exposición. Los estudiantes ejercitan así la oralidad, considerada una práctica fundamental para la defensa del trabajo final de grado<sup>1</sup> y que brinda herramientas para su futuro profesional.

### 2.1 El parcial como una instancia de aprendizaje

El parcial permite que los estudiantes se involucren en todos los aspectos del curso, pues se construye en un proceso paralelo y paulatino conforme se dictan los contenidos de la unidad curricular durante el cuatrimestre. Se busca trabajar sobre el avance y no sobre el error, no se apela a la teoría del déficit, que hace foco en lo que al estudiante le falta, sino que se trabaja para potenciar sus logros y se buscan caminos para mejorar sus propuestas.

Otro aspecto clave es el relacionado con la presentación escrita del trabajo. Se realiza una atención explícita sobre el texto que elaboran los estudiantes y que se devuelve con sugerencias que buscan mejorarlo; se brindan herramientas para llevar adelante una reescritura consciente. En el trabajo se valora la capacidad de análisis y la aplicación de los conceptos teóricos. Es necesario además que el estudiante logre un equilibrio entre la voz propia y la voz de los autores citados. La producción de una escritura colectiva supone un desafío

1 La defensa oral del trabajo final de grado (TFG) es un requisito para la obtención del título de grado.

adicional: hay que negociar, tomar decisiones y consensuar para integrar las ideas en un texto compacto que dé cuenta de ese intercambio. El aprendizaje situado es un proceso integral que sirve como herramienta al estudiante, pues a corto plazo será parte de una comunidad profesional y, en tal sentido, debe conocer no solo los aspectos conceptuales de la disciplina, sino que también deberá desarrollar habilidades de negociación y de trabajo en equipo.

Tomando en cuenta que es una evaluación que requiere de un abordaje desde el inicio del curso, se considera importante explicitar claramente las pautas, pues se enfrentan a una modalidad de evaluación que no ha sido implementada antes en otras unidades curriculares.

## 3. Marco teórico

Como ha quedado de manifiesto en los anteriores segmentos, el estudiante es activo protagonista de su propio proceso de aprendizaje, ya que, si bien el cúmulo de aportes teóricos nace de los contenidos que componen el curso, la capacidad de articular teoría y práctica es responsabilidad de los estudiantes, guiados a partir de los lineamientos docentes. A continuación, se expone la teoría de la cognición situada, uno de los dos encuadres teóricos en los que se basa este trabajo.

Esta concepción de enseñanza entiende a la realidad como un constructo sobre el que se basan las actividades. Para que los estudiantes realicen conexiones y le otorguen significado a lo que aprenden, las propuestas deben tener un correlato en sus propias vivencias (Franky, 2009).

Esta forma de concebir el aprendizaje sostiene que la actividad en que se despliega y se desarrolla el conocimiento debe insertarse en la práctica, y no puede divorciarse del aprendizaje y la cognición (Brown et al., 1989). Por tanto, se considera apropiado que las actividades que se desarrollan en el aula sean contextualizadas. Esta forma de concebir el aprendizaje impacta, no solo en el vínculo entre el estudiante y un conocimiento en concreto, sino además en su desarrollo humano (Mone y Benga, 2023). Las interacciones con el entorno son parte de nuestras capacidades de razonamiento y, en tal sentido, esta modalidad de aprendizaje



habilita la formación del razonamiento (Fonseca-Patrón, 2019).

El papel activo que asumen los estudiantes es evidente y por ello se busca acompañarlos hacia un aprender en el que se involucren y hacia una reflexión en la acción, ya que ese es el foco de atención de esta propuesta. Los estudiantes deberán atribuirle sentido a los contenidos en función del análisis que realicen, de esta forma, “aprender consiste en un acto intelectual, pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales” (Díaz-Barriga y Barroso, 2014, p. 38).

El paradigma del aprendizaje situado concibe a la enseñanza como un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica social. El aprendizaje es parte de un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes, de forma gradual, van formando parte de una comunidad. Lave y Wenger (1991) han desarrollado esta noción de cognición situada, en la que *aprender* y *hacer* pasan a ser parte de la misma cosa. El aprendizaje ingresa en un contexto sociocultural de relaciones, en el que transforma la realidad y a la vez se transforma a sí mismo por medio del contacto con el nuevo conocimiento. Otro aspecto interesante a destacar es la concepción de la evaluación como un proceso inserto en las actividades de enseñanza. El parcial dialoga con el proceso de enseñanza, no se lo ve como separado, con la fijación una fecha concreta para su realización, sino que se trata de varias etapas de una misma prueba que gradualmente se van desarrollando en clase. Siguiendo esta línea, a continuación, se desarrolla la noción de *evaluación formativa*, el segundo de los pilares teóricos presentados en este recorrido.

A medida que los estudiantes van tomando contacto e integrando las temáticas del curso, van aplicando los conocimientos adquiridos al plan estratégico que eligieron. Como ya se mencionó, las docentes efectuaron una devolución en la que se les sugirió oportunidades de mejora para que en la entrega siguiente incorporaran una reformulación de esos aspectos. Así, la evaluación se construye en proceso, de forma recursiva y recurrente, y los estudiantes deben trabajar de forma colaborativa (Guo et al., 2020).

La evaluación formativa se focaliza en el proceso del estudiante y toma en cuenta las variables que han incidido en el camino. Se trata de un tipo de evaluación que “da oportunidad a cada alumno a que se manifieste tal como es; tiene un carácter individualizante y necesita establecer estrategias de acuerdo con la idiosincrasia del alumno” (Alonso-Martín, 2007, p. 391). Tal y como ya ha sido expuesto, a través de este parcial se busca situar la estrategia de evaluación en relación con el trayecto de cada estudiante, potenciando sus fortalezas y estableciendo caminos para habilitar oportunidades de mejora. En tal sentido, los comentarios que se realizan como evaluación de la primera fase van en esta sintonía, no se califica numéricamente, sino que lo que se devuelve son los comentarios en función del recorrido realizado.

Según Rotger (1990), la evaluación formativa supone un caudal de información sobre cada estudiante con el que es necesario contar para poder determinar cuáles son los aspectos que requieren mayor atención por parte del equipo docente. Para que esto ocurra, la metodología basada en la reflexión compartida es crucial. Se ponen sobre el escenario los avances y los problemas, de modo tal que el estudiante conozca claramente cuál es su estado de situación respecto de los aprendizajes y que con esa información pueda él mismo trabajar para seguir mejorando.

Un aspecto que requiere especial atención es el carácter cooperativo que implica un parcial de estas características, en el que el estudiante trabaja en equipo para desarrollar el análisis del plan. Desde el inicio del análisis del plan se despliega un trabajo grupal cuya interacción entre los estudiantes es medular. Las estrategias de aprendizaje cooperativo son definidas por Alonso-Martín (2007) como “métodos organizados, y altamente estructurados que con frecuencia incluyen la presentación formal de la información, la práctica del estudiante y la preparación en equipos de aprendizaje y el reconocimiento público del éxito en equipo” (p. 391). Se cree que esto abona a la formación integral del estudiante y le ayuda a desarrollar habilidades de negociación.

Los métodos de aprendizaje cooperativo se caracterizan por la división del grupo de clase en pequeños grupos y una estructura de tareas pensadas precisamente para

la interacción de los integrantes de ese pequeño grupo. No se trata de que cada integrante del equipo desarrolle una tarea, sino que todos deben interactuar y componer la tarea en conjunto, tomando decisiones y discutiendo acerca de cuáles son las estrategias que se van a desarrollar. En este caso, mediante el trabajo en equipo se ha tratado de desarrollar la perspectiva crítica de los estudiantes y que negocien la jerarquización de la información y, por ende, la capacidad de síntesis para incluir los conceptos más relevantes. La pauta para desarrollar el parcial establece ciertos lineamientos sobre cómo presentar la información y la extensión del documento que deben ser tomados en cuenta a la hora de producir el texto.

Lo antes mencionado se emparenta fuertemente con la filosofía de educación propuesta por el constructivismo. Este enfoque de aprendizaje se basa en las teorías de Piaget (1968) y Vygotsky (1978), quienes hacen hincapié en que el estudiante asume un papel activo y en su rol de constructor de información. El aprendizaje activo ocurre cuando el profesor abandona la postura de portador del saber que es volcado a los estudiantes y estos adquieren un lugar protagónico, el método *flipped classroom*, que sostiene que los estudiantes deben estar activos durante el tiempo de clase y deben estructurar la información consigo mismos y con su propio proceso (Erbil, 2020), es uno de los métodos de aprendizaje activo que están alineados con la propuesta que aquí se presenta.

## 4. Metodología

Se analizaron tres ediciones del curso que comprenden el periodo 2021-2023. En el análisis se tomaron en cuenta las implicancias desde lo pedagógico y los testimonios de los estudiantes, recogidos mediante la aplicación de una encuesta anónima ofrecida en el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA)<sup>2</sup> en el que se aloja el material del curso. En 2021 se recogieron los testimonios de 30 estudiantes (80 % del total de los inscritos), en 2022 respondieron la encuesta 29 estudiantes (90 %), mientras que en 2023 lo hicieron 25 (90 %). Los porcentajes que se presentan en el análisis suman las trayectorias de los tres años en que se recabaron los datos, pues lo que se analiza es la potencialidad de este instrumento de evaluación,

2 Plataforma de aprendizaje gratuito desarrollado en Moodle.

independiente del año en que ha sido recabado el dato. No obstante ello, en la siguiente sección se comparten algunos testimonios a los que se les ha asignado un número y, además, el año en que fueron recogidos.

## 5. Discusión y análisis

Con el transcurso de los años, se ha evidenciado que esta modalidad de evaluación ayuda a construir aprendizajes significativos y es valorada positivamente por los estudiantes. Su implementación implica un cambio en el proceso de enseñanza, pues es necesario que se articulen de forma constante la teoría y su aplicación en la realidad: desde la perspectiva situada, conectar los aprendizajes con situaciones reales o contextos naturales de los aprendices tiene un impacto positivo en la comprensión que los estudiantes puedan tener de conceptos, en algunos casos, abstractos o complejos (Ramstead et al., 2016). Si bien el primer contacto les obliga a salir de su zona de confort, ya que es una propuesta que no están acostumbrados a realizar, a medida que pasa el tiempo los estudiantes van comprendiendo que la dinámica del trabajo implica volver sobre lo hecho de forma constante para repensar y sumar nuevos saberes, de forma recursiva e integradora.

Ellos mismos han destacado la importancia del acercamiento a la realidad que implica analizar el plan estratégico de una organización tangible, un 80 % de los estudiantes opina que esta modalidad los acerca a la praxis:

[...] mi opinión es positiva, una de las fortalezas notables de la metodología del curso fue su enfoque práctico y orientado a la acción. Se nos brindaron numerosas oportunidades para aplicar los conocimientos teóricos en situaciones y casos reales. Esto permitió que la teoría se volviera más tangible y nos brindó la oportunidad de desarrollar habilidades prácticas. (Respuesta 1, cuestionario 2023)

Por otra parte, evidencian la importancia de aplicar en el plan elegido lo aprendido en el curso. En tal sentido, un estudiante planteó que “el parcial procesual ayuda a reafirmar conocimientos y además evita que el grupo haga todo el trabajo a último momento como pasa en otras materias donde hay solo una fecha final de entrega” (Respuesta 2, cuestionario 2022). Muchos destacan que esta modalidad les permite empoderarse y “sentirse

protagonistas de las decisiones del curso” (Respuesta 6, cuestionario 2022). Estos testimonios van en sintonía con lo planteado por Järvelä y Renninger (2014) cuando manifiestan que la autonomía y la motivación al logro se encuentran relacionadas en la medida en que una conciencia crítica favorece el interés creciente del aprendiz al generarse un involucramiento afectivo con el objetivo del aprendizaje.

El estudiante como activo protagonista es uno de los pilares que sustentan la teoría de la cognición situada, y que se ha integrado en la realización de este parcial. Se busca empoderar al estudiante y que la evaluación sea formativa, en la medida en que se le brindan aportes para que logre trabajar sobre sus avances y pueda tomar decisiones acerca de cómo continuar el proceso:

Me parece una evaluación justa con el estudiante y motivadora para aprender, ya que el trabajo requiere que uno sepa de los temas y que ponga su empeño en aprender. Es una buena manera de entender los planes estratégicos y los temas transversales. (Respuesta 15, cuestionario 2023)

Un estudiante explicita que “la metodología me pareció muy buena, si tengo que destacar una fortaleza sería la perspectiva integradora y el hilo conductor de las docentes a través del curso para asimilar los temas” (Respuesta 10, cuestionario año 2021).

La escritura es un elemento fundamental en la elaboración de cualquier texto y, por ello, como docentes, se pone especial énfasis en que la enseñanza de la escritura académica debe ser situada y explícita. Desde este convencimiento se trabajan las oportunidades de mejora que brindan los textos de los estudiantes y se pone el foco en la reescritura; esto brinda de forma explícita los posibles aspectos que podría atender en su escrito.

En la Figura 1 se presentan algunas de las oportunidades de mejora detectadas en los parciales. Los datos expresados son sin ánimo de presentarlos como un elemento negativo, sino como puntos sobre los que el equipo docente trabaja en el aula para que los estudiantes logren mejores resultados. Se asume que la formación del estudiante debe ser integral y, en tal sentido, es necesario brindar herramientas para que el estudiante pueda desempeñarse satisfactoriamente en la vida profesional luego del egreso.

Se comparte una sistematización de los aspectos que se manifiestan de forma más recurrente en las producciones de los estudiantes. Al tratarse de una modalidad de evaluación que puede ser replicable, se comparten estos puntos en el entendido de que pueden arrojar luz para planificar esta actividad en otros contextos de formación.

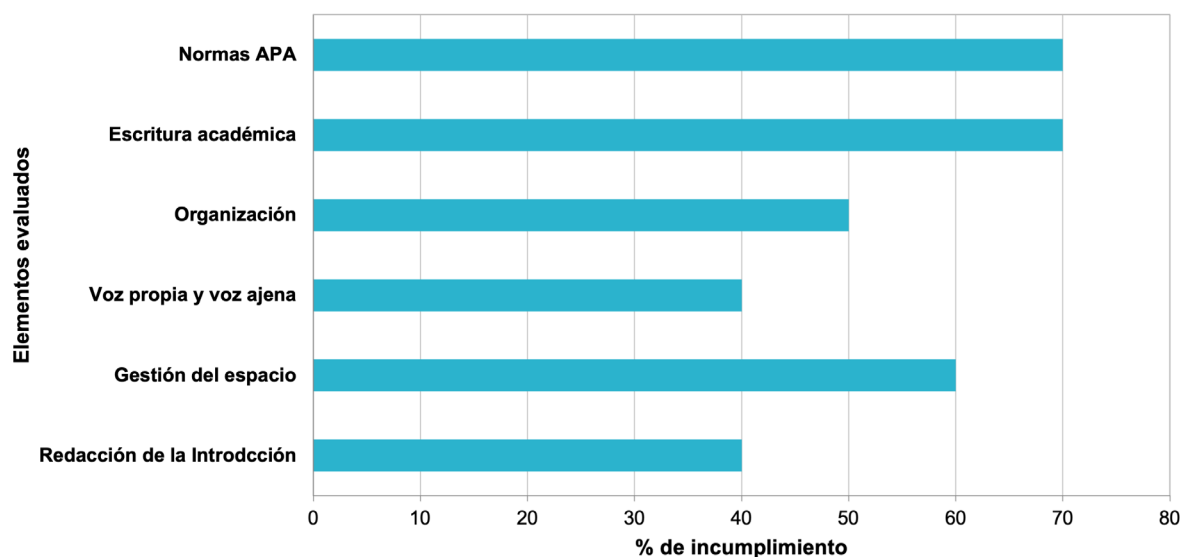


Figura 1. Oportunidades de mejora 2021-2023.

Fuente: elaboración propia.

[Evaluación formativa en la universidad: hacia la construcción de profesionales críticos]

Entre los elementos detectados, el que aparece en primera instancia es la redacción de la introducción. Los estudiantes no tienen muy claro qué tipo de información es la que se debe consignar en este apartado. Tomando en cuenta el relevamiento de los últimos tres años, el 40 % no logró elaborar la introducción de forma adecuada, es decir, desarrollar un texto que sirva de preámbulo para que el lector tenga un primer acercamiento a la temática general del documento.

Por otro lado, en relación con la gestión del espacio de texto a través del cual el equipo plasma su análisis, un 40 % logró un producto adecuado. En la primera entrega, se solicita un límite acotado de páginas con el propósito de que los estudiantes sean capaces de desarrollar el trabajo con base en un criterio de relevancia en el que deben jerarquizar la información.

Es muy común que los estudiantes integren citas textuales extensas provenientes de los textos consultados, en muchas ocasiones sin que resulte clara la justificación de esa extensión (Fuster, 2016). Es posible que la complejidad de esto radique en que no están habituados a trabajar con fuentes como las que en este caso supone el plan estratégico, porque solo han trabajado con bibliografía. El 60 % de los estudiantes alcanza un balance entre la voz propia y la voz ajena, pero un 40 % confunde *describir* con *analizar* y cree que el análisis se logra mediante una paráfrasis del texto, sin volcar sus propias valoraciones y sin aplicar los aspectos teóricos trabajados en el curso. Otro punto neurálgico se vincula con la capacidad de argumentación, los estudiantes se inclinan por la inclusión de citas que respalden las ideas plasmadas en el texto y apelan a las voces de los otros, sin sumar su propia opinión al planteamiento realizado.

Continuando con cuestiones referentes a la comunicación escrita, luego de seleccionar la información que quieren presentar en el parcial se enfrentan a otra tarea compleja que es la organización del trabajo. Un 50 % del total de los trabajos necesita planificar aún más la secuencia temática que desarrollará el trabajo, pues no es claro el hilo conductor que guía el escrito.

Respecto a los trabajos presentados, el 70 % de los parciales no logró desarrollar una escritura académica acorde al nivel esperado. En este trayecto de forma-

ción se entiende por nivel esperado que el estudiante produzca un texto preciso y claro, en el que el autor se posicione como tal, instalando su voz para ponerla en diálogo con las voces de otros que necesariamente citará y traerá a su discurso. Se considera especialmente el lugar que ocupan el contexto y la interacción social a la hora de producir textos en la educación superior y desde esta premisa en el curso se brindan apoyos customizados que tomen en cuenta el avance de cada entrega del parcial. Esta mirada desafía la creencia de que “las prácticas de lectura y escritura tienen que ver con la adquisición de un conjunto de habilidades cognitivas que se pueden aprender y utilizar en cualquier contexto nuevo” (Sito y Moreno, 2021, p. 149), se sostiene, por el contrario, que se trata de prácticas situadas que van más allá de la lectura y la escritura, ya que aluden al conocimiento vinculado con las disciplinas y la capacidad de internalizar y tomar postura sobre los planteamientos expuestos en los textos específicos de esa comunidad (Fuster, 2023).

En virtud de lo expuesto, se espera que los estudiantes puedan comunicar la información tomando en cuenta los rasgos propios de su contexto de formación, ya que se trata de un trayecto situado, en el que la ciencia de la información como disciplina se manifiesta. El sustento para el trabajo con estas prácticas letradas está vinculado con la noción de *literacidades disciplinarias*, que son aquellas que surgen “en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes-Silva y López, 2017, p. 165). En este caso concreto, ese 70 % antes mencionado produce predominantemente un texto integrado por marcas de lenguaje coloquial, ideas inconclusas, bajo registro de lenguaje técnico, exposición confusa de las ideas y escaso posicionamiento de la voz propia.

Como ya se mencionó, el trabajo debe ajustarse al estilo de referenciación de las normas APA, tanto para las referencias bibliográficas como para las citas en el cuerpo del texto. En la formación disciplinar estas normas son parte de los contenidos disciplinarios que se enseñan, es propio de la experticia de un licenciado en bibliotecología aplicarlas. No obstante ello, muchos de los estudiantes las desconocen y presentan dificultades en su aplicación. Un 70 % de la totalidad



de los parciales no cumplen de forma satisfactoria con este punto.

## 6. Desafíos y limitaciones

Desde el rol docente, la aplicación de un parcial procesual con estas características nos ha interpelado, ya que presenta desafíos y limitaciones, como se detalla a continuación. Por tratarse de un curso que aplica esta modalidad de evaluación en el ámbito universitario, en el que formar profesionales críticos es fundamental, desde el inicio de su implementación, año tras año se ha presentado el desafío de lograr que los estudiantes comprendan qué es lo que se espera de ellos. Por tal motivo, se trabaja continuamente en mejorar la pauta, en explicitar la relación entre el parcial y cada uno de los temas y la explicación en el aula de qué se espera, incluyendo recientemente, y con muy buena receptividad, ejemplos concretos de parciales realizados por alumnos en años anteriores (con la debida autorización).

Se considera que existen limitaciones en cuanto a su puesta en funcionamiento, pues en carreras con masividad o numerosidad estudiantil se verían muy menguadas las posibilidades de desarrollarlo de la misma forma en la que se ha desarrollado en este curso. Como se mencionó en la descripción, este parcial requiere de instancias de corrección exhaustivas, con trabajos, y consultas, que van y vienen más de una vez a lo largo del curso. La segunda etapa de corrección implica, además, especial atención en las sugerencias realizadas en la primera instancia, con el fin de verificar que se haya tomado en cuenta lo planteado por el equipo docente.

Debido a esto, en el caso de grupos numerosos, será muy difícil lograr la aplicabilidad neta de este parcial procesual, no es imposible, pero va a requerir ajustes importantes, por ejemplo, en la cantidad de retroalimentaciones a los estudiantes. En este sentido, tal vez se pueda combinar con una evaluación mediante rúbricas que orienten al estudiante acerca de qué es lo que se espera en el proceso. En este caso, el docente podría marcar el ítem no cumplido, en lugar de hacer sugerencias tan pormenorizadas. Con esto, si bien se pierde, en cierta medida, el carácter personalizado de la herramienta de evaluación, esta permite que se

adapte a contextos en los que se dificulte su aplicación de la forma en que se ha presentado.

Otro desafío al que se pueden enfrentar los docentes está dado por la especial atención que se brinda en este parcial a la práctica de la escritura, pues se entiende que esta apoya la formación integral del estudiante. Esto implica que los docentes interesados deberán formarse en esta área si desean explicitar el abordaje de prácticas letradas disciplinarias en sus aulas.

Más allá de todo lo dicho, se considera que esta modalidad puede llevarse a cabo en otras realidades geográficas y disciplinarias. En estos casos, hay que tener en cuenta el desafío que implica tomar como objeto de estudio a los entornos reales, ya que en esta modalidad de trabajo son los que habilitan la construcción del conocimiento, por tanto, debe planificarse de forma cuidadosa. Si bien solo se dio cuenta de la aplicabilidad en un caso, la intención fue tomar el aula “como un laboratorio donde teoría y práctica fueran puestas en tensión” (Fuster y Romani, 2018, p. 153). El sentido crítico debe quedar manifiesto en el análisis que los estudiantes realizan y, a su vez, deben también producir un texto en consonancia con lo esperado en las pautas, lo que redundará en aprendizaje para toda la vida, de ahí el valor de su puesta en marcha.

## 7. Conclusiones

En este recorrido se ha compartido una propuesta de evaluación que dialoga con la enseñanza, que busca que los estudiantes realicen conexiones y que le otorguen significado a lo que aprenden, debido a que las consignas están alineadas con lo empírico. El carácter oscilante del parcial —que vuelve una y otra vez sobre los temas dados en el curso estableciendo conexiones— lleva a una revisión constante por parte del equipo docente, revisión que enriquece el proceso.

Esta evaluación de modalidad procesual se da en ambas direcciones: para el equipo docente, porque implica un ajuste en la metodología del parcial, ya que va sufriendo cambios a través del tiempo, en proceso, con base en elementos tomados durante el curso; y para el estudiante, por el trayecto que realiza en el curso, toma contacto con los temas de forma dialógica, y de-

sarrolla un proceso de ida y vuelta que permite una retroalimentación constante entre los temas.

Como se mencionó en algunos segmentos de este recorrido, el proceso de enseñanza implicado en el parcial supone un desafío para muchos de los estudiantes, pues no solo deben aplicar conocimientos vinculados con el curso, sino que además es necesario que desarrollen capacidades que luego se les requerirán para desempeñarse como futuros profesionales. Gran parte de los testimonios de los estudiantes reafirman que esta modalidad de evaluación brinda aportes sustantivos para su desarrollo como futuros profesionales de la ciencia de la información y les ayuda a fortalecer las habilidades de negociación propias de las dinámicas del trabajo en equipo. Entre otros de los aspectos relevantes que se han percibido como significativos en términos de aprendizaje se encuentra la defensa oral, en la que se puede ver reflejado el trabajo realizado por el equipo y a su vez se visualiza el trabajo realizado de manera individual.

La retroalimentación de los estudiantes ha sido clave para conocer cómo han vivenciado su trayecto por la unidad curricular y, por ende, el proceso de enseñanza. Esos aportes son tomados en cuenta para seguir ajustando la herramienta, de cara a futuras ediciones. En consonancia con lo expuesto, se considera que los procesos que buscan generar aprendizajes en los estudiantes plantean un desafío que no se restringe a impartir los contenidos propios de la asignatura. Se puede concluir que esta modalidad de evaluación, con sus desafíos y limitaciones, es formativa, reporta aprendizajes significativos y se considera recomendable para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. También representa una ventaja frente a un aprendizaje basado en la categorización y memorización de contenidos abstractos (Pozo, 2017; Bogdan y Meneses, 2019). Y, como exponen Mavilidi et al. (2017), desplegar instancias didácticas cimentadas en el aprendizaje activo, además de incrementar la capacidad atencional de los estudiantes, favorece el descubrimiento de nuevas ideas y saberes.

## 8. Referencias

- Alonso-Martín, Pilar (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96851>
- Bogdan, Radu.; Meneses, Jesús Ángel (2019). Preferencia por contenidos científicos de física o de biología en Educación Primaria: un análisis clúster. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 1104. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2019.v16.il.1104](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.il.1104)
- Brown, John; Collins, Allan; Duguid, Paul (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>
- Díaz-Barriga, Frida; Barroso, Ramsés (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(1), 36-56. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700004.pdf> 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.210
- Erbil, Deniz (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Frontiers in Psychology*, 11, 539791. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>
- Fonseca-Patrón, Ana Laura (2019). Cognición situada y racionalidad. Hacia una ecología interactiva del razonamiento. *Diánoia*, 64(83), 103-131. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2019.83.1618>
- Franky, Germán (2009). Potencialidades pedagógicas de los entornos de simulación, desde la perspectiva de la cognición situada. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (25), 62-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614265305006>
- Fuster, Yanet. (2016). El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra Clave (La Plata)*, 5(2), e007. <https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv5n2a02>
- Fuster, Yanet (2023). *Lectura y escritura en la universidad: un abordaje desde la ciencia de la información como disciplina*. CSIC.
- Fuster, Yanet; Romani-Parada, Djamilia (2018). Enseñanza e investigación, un contrapunto posible: una experiencia en

- Planeamiento en el área de la información. *Información, Cultura Y Sociedad*, (38), 147-156. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/3848> <https://doi.org/10.34096/ics.i38.3848>
11. Guo, Pengyue; Saab, Nadira; Post, Lysanne S.; Admiraal, Wilfred (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
  12. Hyland, Ken (2008). Genre and Academic Writing in the Disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543-562. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
  13. Järvelä, Sanna; Renninger, Ann (2014). Designing for learning: Interest, motivation and engagement. En Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook* (pp. 668-685). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.040>
  14. Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
  15. Mavilidi, Myrto-Fonteini; Okely, Anthony; Chandler, Paul; Paas, Fred (2017). Effects of integrating physical activities into a science lesson on preschool children's learning and enjoyment. *Applied Cognitive Psychology*, 31, 281-290. <https://doi.org/10.1002/acp.3325>
  16. Mone, Inout-Sergiu; Benga, Oana (2023). Refining our understanding of the influence of culture on human development: A situated cognition approach. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai. Psychologia-Paedagogia*, 68(2). 93-110. <https://doi.org/10.24193/subbypsyped.2023.2.05>
  17. Montes-Silva, Melanie Elizabeth.; López Bonilla, Guadalupe (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922010>
  18. Navarro, Federico (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes*. Editorial Universitaria.
  19. Piaget, Jean (1968). *On the development of memory and identity* (2.<sup>a</sup> ed.). Clark University Press.
  20. Pozo, Juan Ignacio (2017). Learning beyond the body: from embodied representations to explicitation mediated by external representations. *Infancia y Aprendizaje*, 40, 219-276. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1306942>
  21. Ramstead, Maxwell; Veissière, Samuel; Kirmayer, Laurence (2016). Cultural affordances: Scaffolding local worlds through shared intentionality and regimes of attention. *Frontiers in Psychology*, 7(599), 1-21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01090>
  22. Rotger, Bartolomé (1990). *Evaluación formativa*. Cíncel.
  23. Sito, Luanda; Moreno, Emilce (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16747>
  24. Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.