
Artículos

Valoraciones e impactos de una propuesta de evaluación formativa en Ingeniería Agronómica

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Perceptions and Impacts of a Formative Assessment Proposal in Agricultural Engineering

María Silvana Amín

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
samin@ayv.unrc.edu.ar

Marcela Bosco

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Mariana Fenoglio

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Contextos de Educación

núm. 39, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 16 septiembre 2025

Aprobación: 04 diciembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.63207/ty6plj10>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935440008/>

Resumen: Este escrito recupera parte de los resultados de una investigación evaluativa centrada en un proyecto pedagógico innovador sobre el proceso de evaluación en una asignatura (en adelante, XX) de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), implementado a partir del ciclo lectivo 2020. El objetivo del trabajo es valorar el impacto de la transformación del modelo de evaluación sumativa hacia un enfoque continuo, formativo y centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación, de carácter descriptivo y con enfoque cuanti-cualitativo, se basó en encuestas dirigidas a estudiantes y docentes, así como en el análisis de registros académicos. La propuesta de mejora del sistema de evaluación surgió ante las dificultades que enfrentaban los estudiantes para construir aprendizajes significativos, lo que motivó una revisión crítica de las prácticas docentes y, en particular, del sistema de evaluación. Se implementó una Actividad Integradora de Campo (AIC), que fue valorada positivamente por su capacidad para favorecer la integración de contenidos, la reflexión crítica, la motivación y la autoevaluación de los aprendizajes. Por otro lado, se observó un incremento en la proporción de estudiantes que lograron alcanzar la regularidad de la asignatura: 11,10 % en 2020, 11,94 % en 2021 y 19,14 % en 2022, a pesar de las limitaciones impuestas por las condiciones de pandemia. A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se elaboró una propuesta de mejoras orientada a profundizar el proceso de innovación pedagógica.

Palabras clave: Evaluación continua, Innovación pedagógica, Aprendizaje significativo, Enseñanza universitaria, Ingeniería agronómica.

Abstract: This paper presents part of the results of an evaluative study focused on an innovative pedagogical project addressing the assessment process in a course (hereafter, XX) within the Agricultural Engineering program at the National University of Río Cuarto (UNRC), implemented starting in the 2020 academic year. The aim of the study is to assess the impact of the transformation of the summative evaluation



model towards a continuous, formative approach centered on the teaching and learning processes. The research, descriptive in nature and based on a mixed quantitative–qualitative approach, was based on surveys administered to students and instructors, as well as the analysis of academic records. The proposal to improve the assessment system emerged in response to the difficulties students faced in developing meaningful learning, which prompted a critical review of teaching practices and, in particular, the assessment system. A Field Integrative Activity (AIC, Actividad Integradora de Campo) was implemented and positively valued for its capacity to promote content integration, critical reflection, motivation, and self-assessment. Furthermore, an increase was observed in the proportion of students who achieved course regularity: 11.10% in 2020, 11.94% in 2021, and 19.14% in 2022, despite the constraints imposed by the pandemic. Based on the research findings, a proposal for further improvements was developed with the aim of deepening the pedagogical innovation process.

Keywords: Continuous evaluation, Pedagogical innovation, Meaningful learning, University teaching, Agronomy.



Introducción

La asignatura XX, correspondiente al segundo año de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNRC, enfrentaba dificultades recurrentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: bajos porcentajes de regularidad, escasa integración teoría-práctica, limitada participación estudiantil en instancias de retroalimentación y un abordaje tradicional en relación con las instancias evaluativas.

Esta situación problema, en general, se advierte en las modalidades de enseñanza y de evaluación de las carreras científico tecnológicas, incluidas las ingenierías y las ciencias agrarias, donde se reconoce que predomina un modelo de evaluación centrado en la certificación de contenidos y en exámenes de alto impacto, con escasas instancias de retroalimentación continua y con la utilización de pruebas sumativas que solo verifican conocimientos técnicos (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Ponce y López, 2015). Se reconoce, principalmente, que las evaluaciones en estas disciplinas continúan siendo tradicionales y fuertemente instrumentales, que persisten dispositivos centrados en resultados finales y trabajos acreditables, sin instancias intermedias de seguimiento ni devoluciones formativas (Cortés, Marinkovich y Sanhueza, 2014). En este contexto, la evaluación de proceso constituye una innovación pedagógica poco habitual, aunque necesaria.

En este marco, durante el año 2020 se implementó un Proyecto de Investigación e Innovación para la Mejora de la Enseñanza de Grado -PIIMEG-¹, con el propósito de reformular la propuesta pedagógica de la asignatura y, especialmente, introducir modificaciones en el sistema de evaluación. El objetivo fue avanzar hacia un enfoque de evaluación continuo y formativo, atendiendo a una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje².

La Actividad Integradora de Campo (AIC) fue la estrategia central de la innovación, la cual introdujo etapas sucesivas de trabajo, retroalimentación docente y autoevaluación. El propósito fue incorporar en la asignatura una actividad que permitiese a los estudiantes construir aprendizajes significativos, integrar saberes teóricos y prácticos, y brindar mayor acompañamiento docente durante el proceso, propiciando la reflexión sobre los aprendizajes (Parra et al., 2018).

La AIC fue diseñada como una actividad situada que articula contenidos mediante observación, descripción, análisis de datos y elaboración de informe técnico. Se propone a los estudiantes realizar esta actividad de forma grupal y se estructura en diferentes etapas: 1. Selección del sitio a estudiar y planteo del problema, 2. Descripción morfológica del suelo, 3. Muestreo y análisis físico-químico, 4. Presentaciones de avances del trabajo a docentes y pares en diferentes etapas, 5. Informe integrador final en reemplazo del segundo examen parcial tradicional y 6. Coloquio para promoción. El desarrollo de la AIC contempla acompañamiento docente y posibilidades de consultas, lo cual refleja un proceso de evaluación continua, coevaluación y reflexión metacognitiva.

Cabe destacar que la implementación del proyecto se vio fuertemente atravesada por el contexto de emergencia sanitaria causado por la pandemia por Covid-19, lo cual obligó a adaptar estrategias de enseñanza, priorizando el acompañamiento pedagógico, la promoción de la autonomía estudiantil y la diversificación de instrumentos de enseñanza y evaluación.



Desde los aportes teóricos, la evaluación de proceso -o evaluación continua- se concibe como una herramienta orientada a acompañar la construcción de aprendizajes, identificar desafíos y retroalimentar decisiones didácticas; es decir, se entiende como un proceso sistemático y continuo que permite recoger información valiosa para mejorar la enseñanza y acompañar la apropiación de saberes (Anijovich, 2023; Rinaudo, 2013). A diferencia del enfoque de evaluación sumativo tradicional, centrado en certificar logros (Green, 2004), la evaluación formativa promueve el seguimiento del proceso, el diagnóstico de dificultades y la toma de decisiones pedagógicas oportunas. A su vez, esta perspectiva valora la diversificación de instrumentos, la explicitación de criterios y la promoción del pensamiento metacognitivo (Davini, 2008, 2015; Hargreaves et al., 2000; Martínez Bordón, 2023; Taberneiro Pardo, 2015).

Estos aportes teóricos, materializados en una propuesta de trabajo áulico, dieron lugar a una investigación evaluativa sobre el proceso de innovación. La investigación pretendió dar respuesta a algunos interrogantes como: El sistema de evaluación implementado, ¿mejoró los resultados académicos?, ¿fue un sistema que favoreció la construcción de aprendizajes?, ¿los estudiantes reconocieron los nuevos instrumentos de evaluación como herramientas formativas? Además, el estudio investigativo acerca de las prácticas pedagógicas se constituye en un medio para profundizar la profesionalización de la docencia universitaria.

El proyecto de investigación tuvo como objetivo general valorar la metodología de evaluación implementada en la asignatura [XX] durante los años académicos 2020 y 2021. Este análisis se realizó para identificar acciones de mejora y ajustes necesarios en la propuesta de enseñanza, priorizando un sistema de evaluación continuo. El presente artículo tiene como propósito presentar y analizar los resultados parciales de dicha investigación evaluativa, enfocados específicamente en el impacto del proyecto pedagógico innovador, con especial atención en la puesta en marcha de la AIC y las valoraciones de los estudiantes respecto de esa modalidad pedagógica innovadora y, al mismo tiempo, poner en consideración los cambios que se observaron en los registros académicos de los estudiantes antes y después de la innovación. A su vez, se propone exponer los lineamientos centrales de una propuesta de mejora para la asignatura, la cual ha sido elaborada directamente a partir del análisis de los resultados obtenidos.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque descriptivo con lógica cuanti-cualitativa, lo que permitió analizar los procesos y problemáticas desde la percepción de los actores involucrados y orientar acciones transformadoras (Uribe et al., 1996; Yuni y Urbano, 2014). La recolección de datos se realizó entre diciembre de 2022 y febrero de 2023, con la participación del equipo docente y estudiantes que cursaron la asignatura en los años 2020 y 2021. Los instrumentos consistieron en encuestas semiestructuradas y análisis de registros académicos.

Se presentan aquí los resultados vinculados de las percepciones estudiantiles respecto al nuevo sistema de evaluación, el impacto de la pandemia y la necesidad de mejoras. También se analizan los registros académicos obtenidos a través del SISINFO (Sistema de Información- UNRC), antes y después de la innovación.

La participación se realizó considerando criterios éticos que garantizaron confidencialidad, identidad y consentimiento informado³. Se implementaron encuestas en Google Forms solicitando a los estudiantes que señalaran y justificaran opciones con la cual calificarían a la actividad AIC: *Excelente, Muy Buena, Buena, Regular y Mala*; también se indagó acerca de si consideraban que la misma les permitió integrar contenidos y si estaban de acuerdo que fuese considerada un instrumento de evaluación equivalente a un examen parcial. Cada interrogante podía justificarse y exponer vivencias y opiniones.

La muestra fue probabilística (López y González, 2014) e incluyó a estudiantes inscriptos en 2020 y 2021. Se obtuvieron 29 respuestas (37,5%) de la cohorte 2020, 39 (49,5%) de la 2021 y 9 (13%) de estudiantes que cursaron en ambos años, totalizando un N=77.



Para el procesamiento y análisis de las encuestas, las respuestas fueron organizadas y procesadas según la naturaleza de los datos. Los datos cuantitativos se agruparon en categorías definidas previamente por el cuestionario (por ejemplo: *Excelente, Muy Buena, Buena, Regular, Mala; Sí/No*; selección de adjetivos para describir la AIC; acuerdo o desacuerdo con considerar la AIC como instancia evaluativa), luego se realizó un cálculo de frecuencias absolutas y relativas para cada categoría. Para preguntas con opciones múltiples, se contabilizó cada selección como una unidad independiente. Se elaboraron gráficos descriptivos para visualizar tendencias generales. Los datos cualitativos, por su parte, fueron sometidos a un proceso de codificación temática, siguiendo un enfoque inductivo. Se identificaron regularidades, patrones y categorías emergentes que permitieron caracterizar las valoraciones de los estudiantes respecto de su experiencia frente a la AIC y se seleccionaron citas textuales representativas para ilustrar cada categoría.

Además, con el objetivo de efectuar un análisis longitudinal de los resultados finales en la asignatura que ayuden a contextualizar la propuesta y a explorarla sus potencialidades, se analizaron los registros académicos correspondientes al período 2018-2022. Estos datos incluyeron condiciones de fin de cursado, considerando la cantidad de estudiantes que alcanzaron la condición de alumno Regular, Promocional y Libre (diferenciando las modalidades: libre por falta, libre no comenzó o libre por parcial) y actas de exámenes finales de la asignatura para conocer el impacto de la innovación.

Análisis y discusión de resultados

1. Percepciones de estudiantes respecto del sistema de evaluación

1.1. Valoraciones sobre la AIC

Del procesamiento de las respuestas del grupo total se conoció que la mayoría de los estudiantes respondió con una valoración positiva sobre la AIC. El 28,6% la consideró *Excelente*, un 33,8% *Muy Buena* y el 26,0% *Buena*, representando esta valoración positiva el 88,4%, mientras que solo el 11,6% restante consideró a la actividad como Regular y ningún estudiante indicó que la propuesta le había parecido *Mala*.

Los estudiantes que valoran como *Excelente* o *Muy Buena* la propuesta de realización de la AIC vincularon dicha apreciación con la construcción de distintos aprendizajes. A continuación, se citan algunas justificaciones tal como las expresaron los estudiantes:

“Nos integrarons a la vida laboral, adquirirmos experiencia”

“Abre el debate entre compañeros, (...) permite corregir y afianzar los conocimientos”

“Permite autoevaluarse en lo práctico (...) ser más independientes”

Otras valoraciones de los estudiantes señalan una percepción favorable y de satisfacción frente a la realización de la AIC debido a la posibilidad de integrar contenidos, aunque también manifiestan algunas dificultades que experimentaron al realizarla, señalan:

“Un desafío, me encantó, aunque (...) nos costó mucho esa actividad”

“Me pareció adecuado (...) fue una forma de integrarnos más a la materia”

“Estuve bueno hacer un grupo y realizar las cosas prácticas que vimos en el teórico, se entiende mucho más y es más interactivo con los compañeros”



Sobre la integración de contenidos, el 85% de los estudiantes valoró de modo positivo la actividad al reconocer que les permitió relacionar los contenidos de la asignatura, mientras que solo el 5% consideró que no permitía integrar todos los temas y un 10% no respondió la pregunta. Algunas justificaciones fueron:

“Si, permitió integrar todo y darle más sentido a algunos conceptos que en lo teórico quedaban sueltos o confusos por la abstracción”

“Tomamos todos los conceptos vistos y los utilizamos para un fin práctico tal como se hace en el ámbito laboral”

“No creo porque en la materia hay bastante parte química y abstracta que no se puede observar en el campo entonces siento que eso fue lo que faltó”

Los estudiantes que valoraron la realización de la AIC como *Buena* y *Regular* destacaron aspectos negativos de la experiencia con justificaciones que hicieron referencia a la falta de saberes previos para la descripción de los tipos de suelo, a pesar de que la AIC inicia una vez concluidos los prácticos de descripción de suelos a campo y previa explicación de la metodología.

A modo de valoraciones, la palabra *Interesante* fue la más seleccionada por los estudiantes, seguido de los calificativos *Desafiante* y *Motivador* y, en menor medida, *Confusa*, *Complicada* y *Repetitiva*. Ningún estudiante atribuyó a la actividad la palabra *Aburrida* y algunos estudiantes combinaron las palabras *Complicada*, *Desafiante* e *Interesante*. El Gráfico 1 muestra la frecuencia con que fue indicado cada adjetivo y el porcentaje que representa. Se puede observar que la palabra *Interesante* fue elegida por 65 estudiantes (84,4%), la palabra *Desafiante* fue mencionada 47 veces (61,0%), *Motivadora*, 43 veces (55,8%) y las palabras *Confusa* y *Complicada* fueron señaladas por 19 y 18 estudiantes respectivamente (24,7% y 23,4%); además 4 estudiantes eligieron la palabra *Repetitiva* (5,2%).

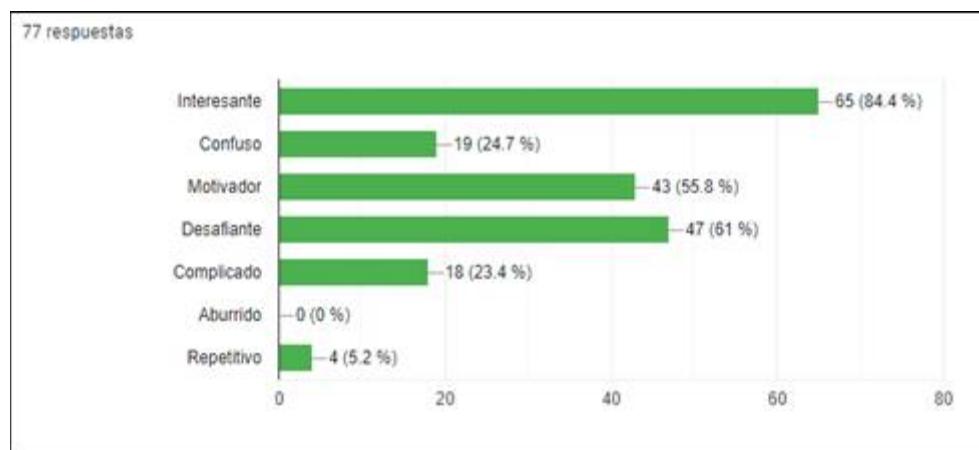


Gráfico 1
Frecuencia de palabras seleccionadas en las valoraciones de la AIC
Fuente: Elaboración propia



En síntesis, los datos indican que la mayoría de los estudiantes valoraron de modo positivo la propuesta, consideraron que la AIC les permitió integrar contenidos de la asignatura y lo justificaron por la posibilidad de vincular nociones y utilizar sus conocimientos en un caso real, lo que facilita la comprensión de temas abstractos y el acercamiento al ámbito laboral. Por otro lado, los estudiantes que indicaron que la AIC no permite la integración de contenidos, justificaron su posicionamiento en función de temas específicos que no lograron comprender y que, quizás, requieran ser revisados antes de realizar esta actividad. En concordancia con estas apreciaciones, la mayoría de los estudiantes también expresaron estar de acuerdo con que esta actividad sea evaluada como equivalente a un examen parcial.

1.2. La AIC como instancia de evaluación para aprender

Sobre las principales características de la AIC como instancia de evaluación, el 90% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo con que la misma fuese considerada de forma equivalente a un examen parcial, mientras que el 6% expresó no estar de acuerdo y el 4% no respondió al interrogante. Algunas justificaciones son:

“Es una instancia en que se debe aprender y estudiar como para un parcial y entender lo que se hizo”

“Es una manera diferente de integrar temas, lo cual conlleva a estudiar de otra forma”

“Si uno no sabe aplicar los conocimientos que aprendimos en la materia nos hubiera sido casi imposible hacer correctamente este trabajo”

“Un parcial es una instancia para la cual el alumno estudia y se prepara para responder preguntas en base a su comprensión”

Como puede apreciarse, los estudiantes que valoraron la posibilidad de que la AIC se convierta en un examen parcial, justificaron nuevamente la oportunidad que brinda la actividad para integrar contenidos al tiempo que permite comprender y emplear saberes en la práctica. Mientras que, quienes no estuvieron de acuerdo con ello (6%), entienden que la AIC es una actividad diferente al parcial, que posibilita equivocarse y para la cual no se requiere estudiar.

Al integrar los resultados previos, se destaca que gran parte de los estudiantes califican la actividad de innovación implementada como una instancia de evaluación *Interesante, Motivadora y Desafiante*. En tal sentido, Muñoz y Araya (2017) invitan a visualizar el enfoque de evaluación por competencias como una oportunidad que consolida los procesos de autoaprendizaje y autorregulación de docentes y estudiantes, fomentando la responsabilidad, el posicionamiento crítico y la autorreflexión. De este modo, la incorporación de esta actividad en la asignatura, como una innovación al sistema de evaluación tradicional, permite coincidir con estos autores, al poner de relieve la necesidad de modificar prácticas y culturas evaluativas tradicionales, desarrollando diseños que promuevan la construcción de aprendizajes y la reflexión.

Además, es posible apreciar que los estudiantes valoran los aportes que brinda la AIC a la construcción de sus aprendizajes al permitirles aprender, adquirir experiencia, afianzar conocimientos, integrar contenidos, interactuar con compañeros, emplear conocimientos en casos prácticos y relacionados al futuro profesional. También reconocen que la actividad se constituye como un desafío para desarrollar la autonomía y adquirir nuevas destrezas en el trabajo de campo. En este sentido, siguiendo a Tovar (2014) se considera que las estrategias de enseñanza que contemplan los estudios de casos, la resolución de problemas, la construcción de proyectos, discusiones y debates, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.



Herramientas como la AIC son instrumentos ricos y complejos que superan la fragmentación de contenidos, permiten analizar casos y problemas, comparar situaciones e integrar saberes y favorecen la transferencia de conceptos a la realidad, propiciando el desarrollo de competencias y capacidades vinculadas al mundo profesional (Llanes y Massot Lafon, 2014). Sin embargo, a pesar de las ventajas mencionadas, se reconoce que este tipo de actividades puede demandar más tiempo que otras prácticas evaluativas, por lo que es importante realizar una buena planificación y ejecución del proceso. Anijovich (2023) señala que al utilizar estas herramientas los docentes colaboramos para que nuestros estudiantes aprendan, conocemos mejor sus fortalezas y debilidades y tenemos la posibilidad de orientar o re-orientar nuestra propia práctica profesional.

2. Resultados académicos de los estudiantes

2.1. Resultados en la condición de fin de cursado

En 2020, año en que se inició la innovación, sobre un total de 129 estudiantes inscriptos, 22 no comenzaron el cursado (17,05%), 74 lograron regularizar la asignatura (57,36%) y 33 quedaron en condición de libre por no aprobar el 80% de los trabajos prácticos (25,28%). Si se consideran únicamente quienes efectivamente cursaron (107 estudiantes) los estudiantes regulares representaron el 69,16% y los estudiantes en condición libre, el 30,84%.

En 2021, sobre un total de 127 estudiantes inscriptos, 37 no comenzaron el cursado (29,13%), 63 regularizaron la asignatura (49,61%), de los cuales 7 promocionaron (5,51%), y 27 quedaron en condición libre por parcial (21,26%). Considerando sólo los estudiantes que efectivamente cursaron (90), el 70% obtuvo la condición de regular (incluidos los promocionales) y el 30% quedó en condición de alumno libre.

Al comparar los porcentajes de estudiantes que obtuvieron la regularidad, sobre el total de inscriptos, se observa que en 2018 fue 57,43%, en 2019 59,54%, en 2020 57,36%, en 2021 49,61% y en 2022 67%. Los datos dan cuenta de una mejora en los resultados académicos posteriores a la pandemia, cuando se retomaron las actividades presenciales y se consolidó la innovación.

En el análisis de los datos, si se considera únicamente a los estudiantes que cursaron efectivamente la asignatura se refuerza esta tendencia: 61,59% en 2018, 58,06% en 2019, 69,16% en 2020, 70,00% en 2021 y 77,20% en 2022 (Gráfico 2). Concretamente, se aprecia que entre el año 2018 al 2019 hubo una disminución porcentual en la regularidad del 3,53%, pero cuando empezó a implementarse el proyecto, desde el año 2019 al 2020 la condición de regularidad aumentó un 11,10%, y desde el año 2019 al 2021 el incremento porcentual fue de 11,94% aún en período de pandemia. Asimismo, al comparar el porcentaje de estudiantes regulares del año 2019 (antes de la implementación del proyecto) con el año 2022 (año post pandemia) el incremento es del 19,14%. Estos datos sugieren que la implementación del proyecto innovador contribuyó a mejorar los resultados académicos de los estudiantes, alcanzando el mayor porcentaje de regularidad en el año 2022.

Es importante señalar que el menor porcentaje de regularidad registrado en 2021 (49,61%) se vincula con el modo en que se calculó este indicador: se consideró el total de estudiantes inscriptos, independientemente de si cursaron efectivamente la asignatura. Durante ese año se observó un alto nivel de deserción académica, fenómeno documentado en el contexto de la pandemia por COVID-19, que afectó la continuidad y participación de los estudiantes en diversas carreras universitarias. En consecuencia, el porcentaje de regularidad de 2021 resulta más bajo, no como reflejo del desempeño de quienes cursaron, sino por el incremento excepcional de inscripciones no acompañadas de participación real en la cursada. Esta situación se confirma al analizar únicamente a los estudiantes que efectivamente cursaron la asignatura, donde los valores de regularidad se mantienen y continúan la tendencia de mejora observada desde 2020.



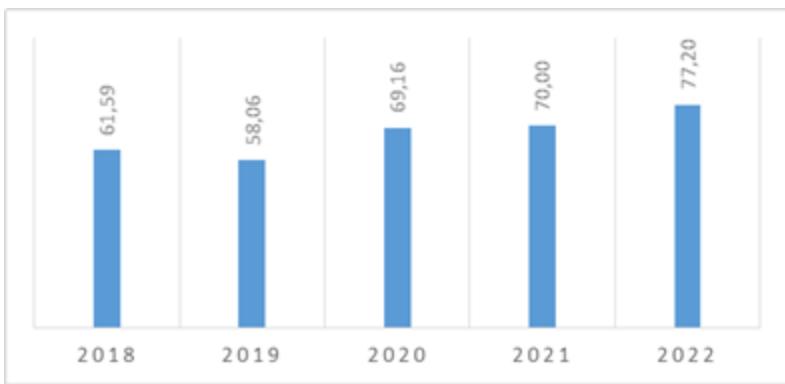


Gráfico 2

Porcentaje de estudiantes que cursaron y regularizaron la asignatura

2018 y 2019: Años anteriores a la implementación del PIIMEG. 2020 y 2021: Años con Implementación del PIIMEG en condición de pandemia. 2022: Año con Implementación del PIIMEG pos-pandemia.

Fuente: Elaboración propia

2.2. Actas de exámenes finales de la asignatura (XX)

El análisis del promedio anual de alumnos aprobados, a partir de los datos del sistema SISINFO (Sistema de Información- UNRC), evidencia una mejora progresiva en las calificaciones entre los años 2018 y 2022. La nota promedio fue de 5,41 en 2018, 5,45 en 2019, 6,06 en 2020, 6,23 en 2021 y 6,31 en 2022 (Gráfico 3). Sin embargo, es necesario aclarar que la comparación del porcentaje de aprobación en los exámenes finales entre los años anteriores y posteriores a la implementación del proyecto, no puede realizarse de manera directa, debido a que muchos estudiantes que se presentaron a rendir el examen final de la asignatura pertenecen a cohortes previas a la innovación, ya que durante la pandemia (por sugerencias institucionales) se otorgaron extensiones de regularidad, y un número considerable de inscriptos no se presentó a rendir. Por ello, aunque los promedios de notas muestran mejoras, estas deben interpretarse con cautela respecto a su relación directa con la implementación del proyecto.

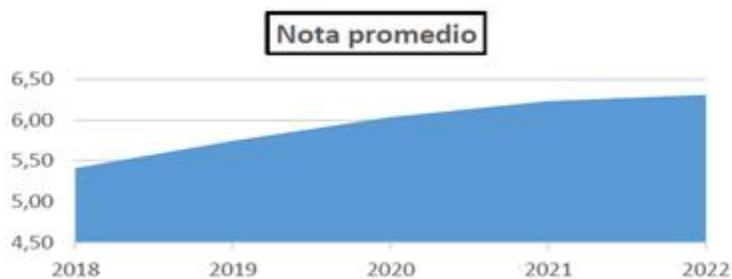


Gráfico 3

Nota promedio de aprobación en el examen final desde 2018 a 2022

Fuente: Elaboración propia

Aun con las limitaciones mencionadas, la tendencia de aumento en la nota promedio coincide con hallazgos reportados en la literatura. Lull Noguera et al. (2021) destacan que la incorporación de actividades contextualizadas, vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), -como es en nuestro caso la AIC-, favorece el desarrollo de aprendizajes significativos. También, Castillo Montes y Ramírez-Santana (2020), encontraron mejoras en la nota promedio mediante metodologías activas como análisis de casos, aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo y salidas de campo. Estos resultados respaldan la idea de que las innovaciones didáctico-pedagógicas diseñadas para promover el aprendizaje y la integración de contenidos, la reflexión crítica, la motivación y la autoevaluación de los aprendizajes pueden fortalecer los aprendizajes, incluso cuando factores externos, como la pandemia y los retrasos en rendir exámenes, limitan los resultados y el impacto de la estrategia innovadora.

Como ya se señaló, un enfoque de evaluación continuo y formativo que atienda a una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje implica cambios en las metodologías de enseñanza y evaluación, ofreciendo acompañamiento a los estudiantes y propiciando modalidades de aprendizaje que tiendan, especialmente, a una mayor autonomía estudiantil, con propuestas de evaluación continuas y no separadas del proceso (Rinaudo, 2013). En relación con ello, la AIC se reconoce como una posibilidad para que los estudiantes cursantes de la asignatura (XX) puedan aprender de modo reflexivo, integrando saberes, compartiendo con compañeros, realizando avances y pudiendo supervisar el proceso, lo cual, se alinea con prácticas inclusivas, que promueven el derecho a la educación y ayudan a disminuir la deserción estudiantil.

Estas mejoras también podrían adjudicarse a innovaciones que se vienen desarrollando en la cátedra a través de proyectos PIIMEG y distintas acciones puestas en marcha desde la institución, tales como acompañamiento y compromiso con la formación docente, la implementación de regímenes de tutorías, existencia de un gabinete psicopedagógico, etc. como parte de políticas educativas y proyectos impulsados por la Universidad y por la Facultad, como herramientas para promover el derecho a la educación universitaria y la calidad académica. En este sentido, como modo de profundizar el proceso de innovación evaluativa en la materia, se presentan a continuación algunas ideas.

Propuesta de mejora al sistema de evaluación de los aprendizajes

Los resultados de la investigación evaluativa en vinculación con los aportes teóricos presentados (Anijovich 2023; Davini, 2015; Martínez Bordón, 2023; Rinaudo, 2013; Taberneiro Pardo, 2015), fundamentan la necesidad de construir una propuesta que enriquezca el proceso formativo de los estudiantes en la asignatura. De este modo, se entiende que las instancias de evaluación deben propender a una modalidad de evaluación continua, formativa, participativa y situada que permita a los docentes reflexionar sobre sus prácticas y acompañar los procesos de aprendizajes de sus estudiantes, y a éstos últimos favorecer la comprensión, la integración de saberes, la autonomía en el estudio y la transferencia al campo profesional. A continuación, se detallan algunas propuestas para continuar mejorando el sistema de evaluación en la asignatura (XX) y las metas que se persiguen.

Propuesta	Finalidad que promueve
Mantener los trabajos prácticos (TP) y conservar la AIC	Continuar con prácticas pedagógicas que aporten valor al proceso de aprendizaje
Incorporar instancias de revisión entre pares y con docentes haciendo más explícitos los criterios de demandas	Favorecer la comprensión conceptual, integración de saberes, la reflexión, revisión y reformulación



Continuar incorporando situaciones problemáticas reales para su análisis	Promover aprendizajes auténticos y situados, más significativos y con mayor relación con la práctica
Incorporar evaluación entre pares con rúbricas específicas	Guiar la autorregulación y preparar para consignas evaluativas
Incorporar nuevos instrumentos y tecnologías digitales	Integrar herramientas tecnológicas que favorezcan la comprensión, la contextualización y el análisis de datos
Introducir instancias de reflexión metacognitiva en cada actividad	Permitir que los estudiantes reflexionen y evalúen su propio proceso de aprendizaje y propongan mejoras

Reflexiones finales

La investigación evaluativa sobre el sistema de evaluación implementado en la asignatura (XX), durante los ciclos lectivos 2020 y 2021, permitió explorar en profundidad distintos aspectos del proceso de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes. Las valoraciones mayormente positivas de los estudiantes respecto de la AIC, coincidieron con una mejora en la regularización de la asignatura en relación con años anteriores. A pesar de que el escenario de emergencia sanitaria condicionó la calidad de los aprendizajes, es posible atribuir la evolución de los resultados al nuevo sistema de evaluación continua, en conjunto con las innovaciones previas impulsadas por el equipo docente y el respaldo institucional.

Así, a partir de los resultados de las encuestas a estudiantes participantes de la innovación, se identificó una valoración mayoritariamente positiva del sistema implementado, ya que la AIC fue altamente apreciada por su carácter desafiante, motivador y formativo, así como por su capacidad para fomentar la autonomía, la aplicación práctica del conocimiento y el debate entre compañeros y con docentes. De tal modo, la AIC se reconoció como una instancia rica en posibilidades para la retroalimentación y la autoevaluación, acercando la evaluación al campo profesional, aunque también se observó que algunos estudiantes continúan vinculando la propuesta con una lógica tradicional, sin reconocer plenamente su potencial como herramienta de aprendizaje. En ese sentido, muchos manifiestan que prefieren mantener al menos una instancia de evaluación mediante examen parcial escrito convencional.

Los hallazgos de este estudio, junto con los aportes teóricos sobre evaluación formativa y continua, permitieron delinear una propuesta de mejora del sistema de evaluación, orientada a profundizar su carácter procesual, reflexivo y contextualizado. Entre los principales ejes se destacan: la continuidad de los trabajos prácticos y la actividad integradora de campo, la incorporación de criterios explícitos y rúbricas, la diversificación de formatos e instancias de retroalimentación, la integración de actividades colaborativas y el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de los estudiantes. Se propone, además, el uso estratégico de tecnologías para motivar el aprendizaje, facilitar el seguimiento y ampliar las oportunidades de reflexión.

Esta experiencia reafirma la necesidad de concebir la evaluación más allá de su función certificadora y considerarla como una importante herramienta pedagógica para acompañar, orientar y construir aprendizajes. Si bien persisten tensiones en la coexistencia de prácticas tradicionales y nuevas metodologías, los resultados permiten avanzar hacia modelos situados y coherentes con los desafíos actuales de la formación profesional. Finalmente, se considera valioso continuar esta línea de trabajo a través de estudios longitudinales que exploren el impacto de estas transformaciones en el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo y en la construcción de aprendizajes significativos y duraderos.



Referencias

- Anijovich, R. (2023). La evaluación formativa en la educación superior. *Conferencia para Proyecto de preingreso e ingreso de la UNRC*. Río Cuarto. Córdoba. <https://www.youtube.com/watch?v=zVwFQ4lWoUE>
- Astudillo, M., Clerici, J. y Ortiz, F. (2007). Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo. <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Capacitacion%20-%20perfeccionamiento%20-%20profesionalizacion/070%20-%20Astudillo%20Clerici%20y%20Ortiz%20-%20UN%20Rio%20Cuarto.pdf>
- Castillo-Montes, M. y Ramírez-Santana, M. (2020). Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación universitaria*, 13(3), 65-76.
- Cortés, M., Marinkovich, J. y Sanhueza, S. (2014). Evaluación de los aprendizajes en carreras de ingeniería: tensiones y desafíos. *Revista Calidad en la Educación*, 40, 208–233.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular*.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Green, R. (2004). Evaluación formativa: algunas ideas prácticas. *Jornadas de Innovación Universitaria. El reto de la Convergencia Europea*.
- Llanes, J. y Massot Lafon, M. I. (2014). Evaluar a través de los estudios de casos. En Perez-Escoda, N. (Coord.) Metodología del caso en orientación. Barcelona, *Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació)*. 116 p., ISBN: 978-84-616-8577-6. p. 52-65.
- López, K. y González, G. T. (Eds.) (2014). Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales. *Tirant Humanidades* México.
- Lull Noguera, C., Bautista Carrascosa, M. I., Lidón Cerezuela, A. L., Llinares Palacios, J. V. y Soriano Soto, M. (2021). Inclusión de los ODS en la enseñanza-aprendizaje de la Ciencia del Suelo. In *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Edicativa y Docencia en Red* (pp. 1133-1143). Editorial Universitat Politècnica de Valéncia.
- Martínez Bordón, A. (2023). Retos de la evaluación educativa en México: la falsa dicotomía entre lo sumativo y lo formativo. *Revista Este País*. Agosto 2023. 36. Mejía-Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa: una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y cambio climático*, 3(5), 734-744.
- Mejía-Castillo, H. J. (2017). La metodología de investigación evaluativa: una alternativa para la valoración de proyectos. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y cambio climático*, 3(5), 734-744.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Parra, B., Amín, S., Chilano, Y., Becerra, A. y Degioanni, A. (2018). Actividad práctica integradora, colaborativa para la enseñanza de suelos. *VII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional de Enseñanza en las Ciencias Agropecuarias*. Río Cuarto, Córdoba.



- Rinaudo, M. C. (2013). Enseñanza en la universidad: el proceso de evaluación del aprendizaje como tarea compleja. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-22.https://www.redalyc.org/pdf/155/15528263009.pdf
- Taberneiro Pardo, R. (2015). Empoderamiento de la evaluación en el aprendizaje autónomo. *Revista Ciencias de la Educación*. N°. 46, 2015, págs. 71-82.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472476
- Uribe, S. C., Zapata, A. P. y Gómez, B. R. (1996). Investigación evaluativa. *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo, 6.*
- Tovar, P. E. A. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *Didac*, 64, 10-17.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Vol 2.*

NOTAS

1. PIIMEG: Propuesta pedagógica para un aprendizaje significativo de la ciencia del suelo. Director Baltazar Parra, Docentes: M. S. Amín, M. A. Becerra, M. D. Bongiovanni, Y. Chilano, A. J. Degioanni, R. Marzari, M. L. Mattalía, M. J. Ganum Gorriz. Estudiante: N. Lucio. Resolución Rectoral UNRC 422/20.
2. Los proyectos PIIMEG tienen como propósito promover prácticas reflexivas, situadas en el contexto profesional, que favorezcan tanto la enseñanza como la evaluación formativa (Astudillo et al., 2007).
3. Criterios establecidos conforme a la disposición 131/21 de la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional de la UNRC y a las normas del Comité de Ética en la Investigación (CoEDI).



AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelia/ameli/journal/693/6935440008/6935440008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Silvana Amín, Marcela Bosco, Mariana Fenoglio
Valoraciones e impactos de una propuesta de evaluación formativa en Ingeniería Agronómica
Perceptions and Impacts of a Formative Assessment Proposal in Agricultural Engineering

Contextos de Educación
núm. 39, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.63207/ty6p1j10>