

Estrategias de evaluación emergentes en Argentina durante y después de la pandemia

Emerging assessment strategies in Argentina during and after the pandemic

Mariana Alejandra Landau¹

<https://orcid.org/0000-0002-8754-8022>

Corina Rogovsky²

<https://orcid.org/0000-0002-1579-1672>

María Monserrat Pose³

<https://orcid.org/0000-0002-9817-2040>

Graciela Inés Manzur Busleimán⁴

<https://orcid.org/0000-0003-2568-0527>

Gabriela Piatti⁵

<https://orcid.org/0009-0005-8164-8435>

Recibido: 14/5/2025 | Revisado: 4/4/2025 | Aprobado: 29/5/2025 | Publicado: 9/7/2025

Resumen

Este artículo pone el foco sobre las prácticas de evaluación denominadas “emergentes”, es decir, iniciativas que se diferencian del modelo canónico de clase magistral, que están ancladas a situaciones contextuales, y que no se enmarcan ni en la normativa institucional ni en la nacional. El objetivo es caracterizar dichas prácticas a través de un abordaje cualitativo, para lo cual se analizaron 29 entrevistas en profundidad a docentes de 12 universidades públicas argentinas, de 15 unidades académicas pertenecientes a distintas regiones de la Argentina. El análisis de contenido, realizado en el programa Atlas.ti, permite inferir que las estrategias de evaluación emergentes se estructuran a través del modelo de actividades basadas en el campo profesional. En estas propuestas tienen lugar la coevaluación y la retroalimentación formativa, que se configuran como elementos sustantivos de la práctica en proceso, fortalecida por el seguimiento y acompañamiento docente. Además, las prácticas evidencian una transformación sostenida, caracterizada por la diversificación de formatos, la integración con el campo profesional y la incorporación de tecnologías, en respuesta a los cambios contextuales recientes.

Palabras clave: evaluación, tecnología educativa, docentes, prácticas emergentes

- 1 Doctoranda en Ciencias Sociales (Fsoc-UBA). Profesora regular de Tecnologías Educativas de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Para contactar a la autora: mlandau@sociales.uba.ar
- 2 Magíster en Tecnología Educativa en la U.B.A. Coordinadora de la Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías, FLACSO. Para contactar a la autora: crogovsky@flacso.org.ar

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: <http://cuaderno.pucmm.edu.do>

CÓMO CITAR: Landau, M., Rogovsky, C., Pose, M., Manzur, G. y Piatti, G. (2025). Estrategias de evaluación emergentes en Argentina durante y después de la pandemia. Análisis a partir de las prácticas declaradas de los docentes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 22(44), 51-74. <https://doi.org/10.29197/cpu.v22i44.683>



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Abstract

This article focuses on so-called “emergent” assessment practices—initiatives that differ from the canonical model of the lecture-based class, are grounded in specific contextual situations, and fall outside both institutional and national regulations. The aim is to characterize these practices through a qualitative approach, based on the analysis of 25 in-depth interviews with faculty members from 12 public universities across 15 academic units in various regions of Argentina. Content analysis was conducted using Atlas.ti software. The findings reveal that emergent assessment strategies are structured around a model based on professional field activities. Within these proposals, peer assessment and formative feedback play a central role as key components of ongoing pedagogical practice, supported by continuous monitoring and guidance from instructors. Moreover, these practices reflect a sustained transformation, marked by the diversification of formats, integration with professional contexts, and incorporation of technology in response to recent contextual shifts.

Keywords: Assessment, educational technology, teachers, emergent practices

Introducción

Durante la segunda mitad del siglo XX, la Argentina experimentó un crecimiento exponencial de las instituciones de educación superior. Este proceso se debió a una serie de factores: la expansión de los años de obligatoriedad escolar, una tradición instalada desde inicios del siglo vinculada con la democratización, la gratuidad y la garantía del derecho a la educación para la población (García, 2023; Naidorf et al., 2015) y las nuevas necesidades formativas de la ciudadanía para la participación en la vida social, profesional y política.

En este marco de expansión y heterogeneidad institucional, la pandemia ocasionada por el COVID-19 generó la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza que se desplegaban en la universidad. Más allá de la transformación que se venía desarrollando en este nivel, la pandemia constituyó un fuerte acelerador de procesos de cambio, fundamentalmente vinculados con la mediatización. Para acompañar y fortalecer estas mutaciones, se desplegaron distintas iniciativas, tanto desde las mismas instituciones como desde el Estado nacional (Plan I y II, Plan de Virtualización de la Educación Superior (VES), entre otros).

Con la reapertura de los edificios, primero mediante una presencialidad protocolizada y luego a través de una presencialidad hipermediatizada, los docentes reformularon sus propuestas de enseñanza. A estos cambios se sumó la reciente proliferación y el uso de inteligencias artificiales generativas en diversas esferas de la sociedad, incluida, por supuesto, la educativa (Área-Moreira, 2025; Ferrarelli y Ricaurte, 2024). Esta coyuntura de transformación, marcada por una naturaleza transitoria e

3 Especialista en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en la Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT de FLACSO. Para contactar a la autora: mmpose@flacso.org.ar

4 Docente y asistente en Gestión de contenidos en PENT-FLACSO (Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías), Argentina. Para contactar a la autora: gmanzur@flacso.org.ar

5 Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires. Para contactar a la autora: gspiatti@gmail.com

inestable, se manifestó en prácticas emergentes que requieren estudio para ser comprendidas en profundidad (Landau et al., 2021).

En contextos de cambio social y educativo significativo, uno de los temas recurrentes en la discusión pública es la evaluación. Esta situación se evidenció durante la pandemia (Mottiar et al., 2022) y con la aparición y disponibilidad de la inteligencia artificial generativa (Slimi, 2023). Además, en las últimas décadas, la evaluación como campo ha experimentado un crecimiento importante, motivado principalmente por la presión del cambio que enfrentan los sistemas educativos, lo que demanda la necesidad de analizar, seguir y comprender estas transformaciones (Ferrer, 2008).

En el campo de la didáctica, Feldman (2010) ha señalado la inextricable relación entre la enseñanza y la evaluación. Esta última se encuentra estrechamente vinculada a decisiones docentes relativas al diseño y la acción educativa. Ahora bien, más allá de esta relación, las investigaciones señalan que la evaluación constituye un ámbito menos permeable a la transformación que la enseñanza (Anijovich y Cappelletti, 2017) por la complejidad que le es propia. La evaluación condensa distintas funciones que trascienden el ámbito del aula relacionadas con la acreditación de saberes, la selección de perfiles, la comprobación de aprendizajes, la certificación, entre otras. Estas acciones en muchos casos, además, tienen consecuencias en las trayectorias académicas y profesionales futuras. De este modo, en muchas ocasiones la preocupación por la medición y la certificación deja relegado el aspecto formativo de la evaluación (Callado et al., 2022).

Al respecto, es posible diferenciar dos perspectivas conectadas a la evaluación. Por un lado, la evaluación como comprobación de los aprendizajes de tipo declarativo, en la que los estudiantes deben reproducir los contenidos especificados en la propuesta de enseñanza. Esta es la mirada canónica sobre la evaluación que se materializa en un instrumento fundamental: el examen oral o escrito, administrado generalmente al promediar y al finalizar un curso. Por otro lado, está la evaluación como espacio de conocimiento, vinculada a un modelo socioconstructivista, en donde lo relevante es la aplicación, uso y apropiación de los contenidos en distintas situaciones. En esta segunda perspectiva la actividad del estudiante constituye el centro de la escena educativa. Así, la evaluación, al igual que el conjunto de la actividad de enseñar, atiende a las posibilidades de transferir el nuevo conocimiento de una situación a otra y de construir nuevo conocimiento con base en el existente (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Esta segunda perspectiva se encuentra asociada a la “evaluación auténtica”, entendida como la que se desarrolla en el marco de un enfoque situado de la enseñanza y que se despliega en escenarios de la vida real, entendido a su vez como lo relativo al campo de actuación profesional o académica de los estudiantes. En este sentido, Díaz-Barriga (2006) plantea que la evaluación debe ir más allá de las pruebas de contenido tradicional y centrarse en tareas que simulan situaciones reales y contextualizadas, de modo que se promueva el pensamiento crítico y la capacidad de aplicar los conocimientos en contextos que inviten a la puesta en acción del conocimiento.

Igualmente, la autora citada destaca que en este proceso es necesario considerar las características socioculturales y contextuales de los estudiantes, así como los retos específicos que enfrentan en el ámbito educativo. Desde el modelo de evaluación auténtica, Díaz-Barriga (2006) enfatiza la necesidad de que los estudiantes demuestren su conocimiento y habilidades a través de productos

tangibles (como informes, presentaciones, proyectos, etc.) y procesos reflexivos (como el análisis y justificación de las decisiones tomadas), a través de los cuales se evalúa no solo qué saben los estudiantes, sino cómo aplican el conocimiento y lo adaptan a diferentes situaciones.

En una revisión sistemática de la literatura sobre el impacto de la evaluación en la educación superior durante la pandemia, Montenegro-Rueda et al. (2021) identifican como problema la falta de formación en técnicas de evaluación en línea y señalan que no siempre se observan las conductas esperadas en el alumnado. Estos autores concluyen que la evaluación continua, no centrada en los exámenes, sino llevada a cabo de forma cualitativa, es la mejor manera de evaluar a distancia.

Otro de los ejes relevantes de la indagación en torno a la evaluación durante y después de la pandemia es el relativo a la retroalimentación. Al respecto, Huertas-Abril et al. (2021), en un estudio centrado en la formación inicial de maestros bilingües, señalan que los participantes en este mostraban una buena actitud frente a la evaluación entre pares y que la consideran útil para su desarrollo profesional. En la misma línea, Herrera y González (2021) proponen el concepto de ‘evaluación conformativa’, donde el prefijo ‘con’ añade, a la idea de dar forma al aprendizaje, la noción de cooperación e interacción. Esta perspectiva subraya la importancia de la dimensión social y colaborativa en la evaluación, como un medio para el crecimiento y la comprensión mutua.

Por otro lado, existe una extensa literatura vinculada al desarrollo de competencias, que señala las oportunidades y las limitaciones en la implementación de este tipo de abordaje (López et al., 2016) y sugiere modelos de trabajo alternativos. Dentro de ellos, Bergsmann et al. (2015) proponen un modelo en etapas, para revisar y perfeccionar la puesta en práctica de la educación basada en competencias en la universidad. Crespí y García-Ramos (2020) hacen foco en las competencias específicas y genéricas de cada carrera y señalan que las universidades contribuyen a desarrollar las competencias específicas, pero han relegado las competencias genéricas a asignaturas de libre elección o a actividades formativas complementarias. Frente a esta situación, proponen trabajarlas en una asignatura obligatoria y transversal.

Para el caso latinoamericano, Díaz-Barriga (2019) analiza la situación sobre la evaluación basada en competencias en México y presenta dos experiencias de evaluación auténtica de competencias para la profesión, en el contexto de la educación superior mexicana. En este sentido, la investigación de Pulvirenti (2021) complejiza aún más este panorama al visibilizar la coexistencia de dos lógicas en la perspectiva docente sobre la evaluación en la universidad: una lógica de acreditación, que se concreta primordialmente a través de la evaluación sumativa, y una lógica reflexiva, que promueve prácticas evaluativas de tipo formativo, orientadas al desarrollo de capacidades profesionales.

Por igual, un tema que se ha desarrollado en el último tiempo, como práctica emergente, es el relativo al desarrollo de estrategias de evaluación basadas en inteligencia artificial. Al respecto, Hernández y Rodríguez-Conde (2024), a partir de una revisión sistemática, señalan que se han desarrollado avances en la introducción de sistemas de tutorización inteligentes, sistemas de reconocimiento para identificar al discente en formación online, sistemas de seguridad en los diseños del campus inteligente, la personalización de la educación y algunas tendencias futuras, como la realidad virtual y aumentada en combinación con la IA. El trabajo también señala el énfasis en la discusión sobre cuestiones éticas vinculadas al uso de la IA en la evaluación del estudiante universitario.

El estado de la cuestión evidencia una evolución significativa en las prácticas de evaluación universitaria a partir de los desafíos impuestos por la pandemia y del surgimiento de la inteligencia artificial. Tanto la pandemia como la evolución de las tecnologías han generado quiebres en prácticas tradicionales, así como la aparición de nuevas concepciones y experiencias que conviven con las antiguas. En este orden, las inserciones recientes podrían interpretarse como el preludio de cambios más profundos y generalizados.

Esta indagación se lleva a cabo en el marco de una investigación más amplia cuyo objetivo general es analizar las prácticas de enseñanza emergentes con tecnologías en el nivel superior, en distintas universidades de la Argentina, a partir de tres dimensiones: política, institucional y pedagógico-didáctica. El presente artículo recupera una de las dimensiones de la investigación centrada en identificar las estrategias del personal docente de 11 universidades nacionales y una universidad provincial respecto de sus prácticas de evaluación a partir de la pandemia. Particularmente, nos detendremos en lo **emergente**, un concepto que entendemos en dos sentidos: el primero es el relativo al escenario. Aquí lo emergente asume un aire de familiaridad con la emergencia, con las estrategias inéditas que desplegaron instituciones y docentes para dar respuesta a una situación sin precedentes. En segundo lugar, lo emergente se encuentra vinculado a las potencialidades (*affordances*) de las tecnologías para generar instancias colaborativas, interactivas e innovadoras en el marco de una “nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012, p. 15).

En los apartados que siguen, se expone la fundamentación teórica, donde se describe la evaluación como un proceso situado, formativo y vinculado con la práctica profesional, además de presentar la metodología de investigación cualitativa utilizada. Luego, se desarrollan los resultados organizados en tres partes: La evaluación integrada a la práctica profesional, la evaluación centrada en el estudiante, y la retroalimentación de los aprendizajes. Finalmente, se ofrece una discusión que articula los hallazgos empíricos con la bibliografía revisada.

Fundamentación teórica

La evaluación se concibe, entonces, como un proceso continuo y formativo, que proporciona retroalimentación constante. Así concebida, la evaluación implica adentrarse en una comunidad de práctica especializada, con sus modos de hacer, participar, producir e interactuar. En estas iniciativas de carácter abierto y procesual, se requiere del personal docente el diseño de estrategias que den forma y encaucen la actividad de enseñar, atendiendo a los conceptos, habilidades y procedimientos propios de un campo de conocimiento. A estos modos, se les denomina “estrategias de enseñanza”, las cuales se encuentran vinculadas a las maneras de enseñar más que a su contenido. Stenhouse (2003) fue quien señaló una cierta oposición entre métodos y estrategia de enseñanza. Mientras que el método se orienta más hacia una fórmula vinculada con los resultados —el aprendizaje de los estudiantes—, la estrategia pone el énfasis en los juicios del profesorado y en su actividad reflexiva, orientada a analizar y tomar decisiones en el transcurso de una propuesta de enseñanza.

En otras palabras, las estrategias de enseñanza se refieren a las decisiones que toma un docente para orientar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Anijovich et al., 2009). Estas decisiones son situadas y específicas, ya que se despliegan en el marco de instituciones que habilitan tanto como restringen las posibilidades de los docentes. Asimismo, se refieren a los modos

de imaginar las clases en pos de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, con la creatividad y el compromiso en un lugar destacado.

En este marco, resulta relevante utilizar el concepto de estrategias de evaluación, ya que permite visibilizar la articulación entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje, enmarcada en un contexto institucional. Esta consideración permite poner de relieve que detrás de la evaluación hay alternativas y decisiones. Así, las estrategias de evaluación se definen como las decisiones del personal docente para recolectar información, valorarla y emitir juicios, al igual que determinar los cursos de acción en torno al aprendizaje de los estudiantes.

Los momentos de la evaluación

Un concepto clásico del campo de la evaluación es el relativo a la diferenciación entre evaluación formativa y sumativa. Los conceptos de evaluación formativa y sumativa, desarrollados por Scriven (1967), han sido recuperados por diversos autores, quienes han añadido nuevos sentidos a estos términos. La evaluación formativa es aquella que se lleva a cabo a lo largo de un curso o programa de estudio. Tiene por objeto brindar información tanto al docente como al estudiante: al primero, para repensar los cursos de acción; y al segundo, para mejorar sus aprendizajes durante el proceso (Acerbi et al., 2020), con lo cual permite detectar dificultades y logros a fin de favorecer la retroalimentación. Generalmente, los productos de esta evaluación tienen una circulación más restringida, reservada para docentes y estudiantes. Por su parte, la evaluación sumativa se desarrolla al cierre de un período de aprendizaje, en la finalización de un programa o materia. Su propósito es calificar en función del rendimiento, otorgar una certificación, determinar el nivel alcanzado. Suele aplicarse cuando pretendemos indagar respecto del dominio conseguido por el estudiantado con la finalidad de certificar su aprovechamiento.

Esta clasificación no solo da cuenta de dos momentos diferenciados, sino que, en muchos casos, acarrea valoraciones que privilegian una sobre otra (Madaus et al., 1983). En la universidad estas connotaciones se manifiestan en los planes de estudio de las carreras, cuando se opta entre la promoción directa y el examen final obligatorio. Las instituciones varían en cuanto a quién asume la responsabilidad de esta decisión, ya sea la propia institución o los docentes involucrados.

Por su parte, Perrenoud (2008) considera que la evaluación formativa está centrada de lleno en la actividad de aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, se orienta hacia una regulación intencional de estos procesos. Tal regulación no tiene una única fuente —desde el docente hacia los estudiantes—, sino que puede desplegarse en la interacción entre los estudiantes o como resultado de su actividad metacognitiva. En este rumbo, propone que la evaluación se oriente hacia la autorregulación de los aprendizajes.

Castañeda (2021) destaca que la investigación reciente ha revelado las potencialidades de la evaluación formativa y la retroalimentación como resultado de ella. Sin embargo, añade que una evaluación sumativa bien diseñada también puede fomentar un aprendizaje efectivo cuando ofrece oportunidades de tareas auténticas y válidas, orientándose a mejorar el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, en lugar de centrarse únicamente en la obtención de una calificación.

Estrategias de evaluación basadas en la competencia profesional

En el pasado, las universidades de prestigio se focalizaron en la enseñanza de contenidos de corte teórico con cierto menoscabo de las actividades de carácter profesional (Brown y Pickford, 2013). Además, se consideraba que el saber práctico constituía un elemento posterior a la adquisición de saberes teóricos. Más aún, los saberes de carácter práctico se aprendían a través de la aplicación de los contenidos teóricos adquiridos en una primera instancia (Litwin, 1997).

Esta forma de organizar la enseñanza partía, por un lado, de una mirada deductiva: de grandes conceptualizaciones se desarrollaba una aproximación a las situaciones específicas en las que ese contenido era aplicado. Por otro, se instalaba desde una perspectiva de la transferencia según la cual, a partir de nociones generales, es posible transferir esas habilidades a otros contextos. Los trabajos en torno a la enseñanza situada pusieron en cuestionamiento varios de estos postulados, al señalar que las personas aprenden mejor cuando participan en actividades auténticas, en el marco de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 2003).

En esta línea que focaliza más la práctica que generalidades y abstracciones, Perrenoud (1999) entiende que la competencia es la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”(p. 9). Al respecto, especifica que las competencias orquestan conocimientos, habilidades y actitudes. Esta movilización es válida y está vinculada a situaciones específicas, aunque es posible establecer analogías entre distintas situaciones. La puesta en acto de una competencia involucra operaciones mentales ancladas en esquemas de pensamiento que permiten elegir e implementar la competencia requerida, adaptada a la situación específica.

Además, Perrenoud (1999) entiende que el análisis de competencias se relaciona con una perspectiva del pensamiento y la acción situados, y también una concepción de la práctica entendida tanto como actividad profesional como por su peso decisivo en la experiencia. Asimismo, observa que las competencias profesionales se desarrollan a través de la formación, pero también por medio del tránsito del practicante de una situación a otra.

Del Pozo (2012) define la competencia profesional como “la integración de un conjunto de capacidades que se ponen en acción en un contexto determinado para solucionar un problema” (p. 9). Estas capacidades son las que posibilitan una actuación satisfactoria en escenarios reales según pautas establecidas. En relación con la evaluación por competencias, entiende que su fin es lograr la recopilación de evidencias que manifiesten comportamientos en condiciones particulares, con tal de poder deducir que el desempeño establecido ha sido alcanzado del modo previsto. Este autor propone tres instrumentos para evaluar competencias profesionales: portafolios, rúbricas y pruebas situacionales.

En este sentido, Schwartzman et al. (2021), en un análisis sobre evaluación remota de aprendizajes diseñada por docentes de grado y posgrado en el área de Ciencias de la Salud, en el contexto de pandemia, han identificado propuestas que involucran usos activos del conocimiento ligado a prácticas académicas y profesionales, los cuales recuperan las competencias antes mencionadas.

Evaluación y herramientas digitales

Para comprender las estrategias de evaluación desplegadas durante y después de la pandemia, se hace necesario recuperar el cúmulo de producción académica que durante décadas se desarrolló en el marco de la educación a distancia y en línea. Dado que, por causa de la mediatización masiva, las modalidades presencial y a distancia se entremezclaron durante ese período, es necesario recuperar tanto los aportes vinculados con la introducción de tecnologías (Barberà, 2016) como los análisis que privilegian el abordaje de los modos semióticos en los procesos de evaluación (Ross et al., 2020).

En este sentido, Barberà-Gregori y Suárez-Guerrero (2021) enfatizan que la evaluación mediada por tecnologías conlleva mucho más que la integración de herramientas digitales. Requiere una comprensión pedagógica profunda de su función e impacto en los procesos educativos. Esto implica situar la evaluación digital dentro de enfoques teóricos y metodológicos renovados, además de examinar su potencial para transformar la manera en que se concibe y se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes.

En este contexto, resulta insuficiente percibir la evaluación, en estrecho nexo con la acreditación, enfocada en garantizar que sea auténtica la identidad de los estudiantes y que sean confiables los resultados obtenidos (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2021; Harper et al., 2020). Si bien estas inquietudes son legítimas, es fundamental ampliar la mirada sobre la evaluación educativa y considerar constructos clave del diseño tecnopedagógico, más allá de su dimensión certificadora (Schwartzman et al., 2021).

Barberà-Gregori y Suárez-Guerrero (2021) enfatizan que la digitalización favorece un equilibrio entre la personalización del aprendizaje y la socialización del conocimiento. Esto permite a los docentes adaptar las instancias de evaluación a las necesidades de los estudiantes y ofrecer un seguimiento efectivo de sus procesos de aprendizaje y retroalimentación efectiva. El *feedback* cumple una función de andamiaje al favorecer el desarrollo cognitivo, metacognitivo y afectivo que interviene en la autorregulación del aprendizaje (Gros y Cano, 2021). De esta manera, la evaluación formativa cobra especial relevancia en entornos digitales, al propiciar una mayor autonomía de los estudiantes mediante el desarrollo de habilidades de autoevaluación y de los procesos de autorregulación y corrección.

Metodología

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, PICTO 00036, “Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías. Estudio multidimensional en siete regiones de Argentina”, evaluada y financiada por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación y el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT). Ambos organismos son de jurisdicción nacional. Esta investigación es llevada a cabo por 15 unidades académicas de distintas regiones de la Argentina.

Se trata de una muestra intencional y estratificada orientada a seleccionar casos de las distintas regiones del país. En la Tabla 1, se pueden observar las universidades participantes.

Tabla 1

Universidades participantes y regiones de Argentina a las que pertenecen

Universidad	Región argentina
Universidad Nacional de Luján (UNLU) Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	AMBA
Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	AMBA
Universidad de Buenos Aires (UBA) Facultad de Filosofía y Letras Facultad de Ciencias Sociales	AMBA
Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHur)	AMBA
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)	NORESTE
Universidad Nacional del Sur (UNS)	PAMPEANA
Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)	CUYO
Universidad Nacional de Salta (UNSa)	NOROESTE
Universidad Nacional de Córdoba (UNC) Universidad del Litoral (UNL)	CENTRO
Universidad Nacional del Comahue - UNComa	PATAGONIA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	AMBA

El trabajo de campo implicó, en primer lugar, entrevistar a autoridades de las unidades académicas (secretario académico, responsable de SIED/ Campus virtual) y representantes estudiantiles. Esta primera etapa estuvo dirigida a un doble propósito: por un lado, conocer las intervenciones que las instituciones habían realizado a fin de asegurar la continuidad educativa y, por otro, identificar y seleccionar la/s carrera/s que más proyectos y cambios habían desarrollado a partir de la pandemia. En función de esta orientación, se realizaron 29 entrevistas a los directores de carrera y a sus representantes estudiantiles. Se les solicitó explícitamente a estas autoridades, información sobre materias y/o docentes que estuvieran desarrollando propuestas de enseñanza distanciadas del modelo de clase magistral expositivo. Estos criterios contribuyeron a identificar a los docentes y estudiantes a entrevistar. La muestra quedó conformada por docentes de las áreas que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2*Cantidad de docentes entrevistados por disciplina académica*

Docentes participantes	Espacio curricular	Carrera	Región
1	Didáctica I	Profesorado en Ciencias de la Educación	AMBA
1	Historia Social I y II	Licenciatura en Ciencias de la Educación	AMBA
1	Práctica de la Enseñanza y residencia docente	Profesorado en Educación, en Comunicación Social y en Ciencias Sociales.	AMBA
1	Ortopedia	Terapia Ocupacional	AMBA
1	Manejo de Software Especializado	Licenciatura de Gestión Ambiental	AMBA
1	Didáctica general para Profesorado	Ciencias de la Educación	AMBA
1	Historia de la Educación Argentina	Ciencias de la Educación	AMBA
1	Fundamentos de Enfermería II	Licenciatura en Enfermería	AMBA
1	Fundamentos de Enfermería III	Licenciatura en Enfermería	AMBA
1	Fundamentos de Enfermería III	Licenciatura en Enfermería	AMBA
1	Fonética I, II y III	Profesorado de inglés	LITORAL
1	Educación ambiental	Profesorado de Biología	LITORAL
1	Didáctica de la Biología	Profesorado de Biología	LITORAL
1	Marketing Digital	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	AMBA
1	“Práctica Pre-profesional II”	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	AMBA
1	Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social	Licenciatura en Trabajo Social	CENTRO
1	Configuración Social Contemporánea	Licenciatura en Trabajo Social	CENTRO

Docentes participantes	Espacio curricular	Carrera	Región
1	Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV (Institucional)	Licenciatura en Trabajo Social	CENTRO
1	Didáctica de la geografía	Profesorado en Geografía	CENTRO
1	Literatura de Lengua Francesa	Profesorado Universitario en Lengua y Literatura	CUYO
1	Didáctica de la Lengua	Profesorado Universitario en Lengua y Literatura	CUYO
1	Bioquímica y Química Biológica	Licenciatura en Enfermería	NOROESTE
1	Enfermería en Salud Mental	Licenciatura en Enfermería	NOROESTE
1	Teoría y práctica de los usos tecnológicos de la comunicación	Lic. en Ciencias de la Comunicación	NOROESTE
1	Teoría del Desarrollo capitalista	Lic. en Ciencias de la Comunicación	NOROESTE
1	Comprensión y producción de textos	Lic. en Ciencias de la Comunicación	NOROESTE
1	Gestión y organización de los servicios de enfermería hospitalarios y comunitarios	Licenciatura en Enfermería	PAMPEANA
1	Educación en el cuidado de la salud	Licenciatura en Enfermería	PAMPEANA
1	Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de la Química y Seminario de Tecnología	Profesorados en Nivel Inicial y Primaria Profesorado en Química	PATAGONIA

Con el fin de favorecer una descripción en profundidad, las entrevistas comenzaron con el pedido al entrevistado de que narrara una clase, una propuesta o una unidad didáctica que hubiera sido significativa, innovadora o novedosa. Se le solicitó que narrara extensamente los propósitos, la forma en que fue desarrollada, las reformulaciones que desarrollaron antes, durante y después de la pandemia.

3.2 Codificación y análisis de hallazgos

El procesamiento de la información se desarrolló a través del software Atlas.ti y fue una actividad realizada por el conjunto del equipo del PICTO REDES entre agosto y diciembre de 2024. A fin de reducir los sesgos, las codificaciones se realizaron en duplas de investigadoras.

En el marco de la red se acordaron las dimensiones de análisis y se realizó un trabajo de precodificación que se plasmó en un libro de códigos. Luego se inició el proceso de codificación testeando esa

precodificación y buscando códigos *in vivo*, es decir, aquellos que surgen del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (Vasilachis, 2015). Sin embargo, no hubo proliferación de los referidos códigos.

En este artículo nos enfocamos en la categoría de análisis “evaluación” dentro de la dimensión “enseñanza”. La elección de esta categoría está relacionada con su elevada recurrencia, observable a partir del enraizamiento de códigos a través del *software* Atlas.ti empleado. Tal como muestra la Tabla 3, la evaluación es la categoría más mencionada.

Tabla 3

Enraizamiento por códigos de la dimensión “enseñanza”, ordenados de mayor a menor

Categorías	Enraizamiento por códigos
Evaluación	Gr=288
Recursos para la enseñanza	Gr=272
Formas de trabajo con estudiantes	Gr=262
Tipo de estrategia de enseñanza	Gr=198
Prácticas del campo profesional	Gr=165
Teoría-práctica	Gr=160
Variedad de estrategias de enseñanza	Gr=127
Experimentación e innovación	Gr=126

Nota: La abreviatura Gr (enraizamiento de códigos) se refiere al número de segmentos textuales que han sido codificados por esa categoría. La tabla deriva del informe de coocurrencias descargado de Atlas.ti el 2/12/2024.

Resultados

El análisis de las prácticas declaradas sobre evaluación, desplegadas durante y después de la pandemia, muestra los aspectos que los docentes tienen en cuenta a la hora de seleccionar y diseñar sus estrategias, así como también la reflexividad puesta en juego. Las estrategias de evaluación no son decisiones que circulan en un único sentido, sino que muchas veces implican idas y vueltas a partir de la experimentación y la puesta en práctica de nuevas iniciativas. Por ejemplo, en este testimonio podemos observar cómo se desplegó una estrategia de evaluación (que coincide temporalmente con la pandemia), pero el cambio se revirtió con la vuelta a la presencialidad. Entendemos que en esta toma de decisiones hay una indagación acerca del contexto y de las mejores posibilidades que pueden desplegarse en cada escenario, facilitada por la libertad académica que permite tales adaptaciones:

Podemos hablar de un antes y de un después de la pandemia en primer lugar, pero sobre todo desde 2020 hasta el año pasado 2023 que ofrecimos la asignatura promocional. Y este año

optamos por volver al examen final y ya no la ofrecemos promocional, por lo menos para el cuatrimestre 2024. Nos interesaba permitirles a los alumnos un camino de ayuda hacia el examen porque nos había pasado antes de este año que los estudiantes se enfocaban en la asignatura; cada semana tenían una evaluación y eso fue muy intenso, demasiado intenso, tanto para ellos, que a veces no atendían otras asignaturas, lo cual traía queja de colegas, como para nosotras que estábamos 24/7 corrigiendo y nos quedaba la duda de que ellos finalmente tuvieran la integralidad de la asignatura, que es lo que nos parece que se obtiene con un examen final. (Profesorado Universitario en Lengua y Literatura; D 7-1, comunicación personal, 21 de mayo de 2024).

Según las voces de los docentes entrevistados, las propuestas de evaluación son variadas, y junto con el parcial tradicional, que implica preguntas de desarrollo en formato escrito o de opción múltiple, conviven otros formatos mediados por las tecnologías y la multimodalidad: infografías, caligramas, juegos virtuales, creación de revistas digitales (D7-1), bitácoras virtuales con portafolios (D 6-1) y producción de podcast (D3-2). Así, la permanente transformación de las propuestas de enseñanza parece estar en consonancia con las mutaciones de los escenarios en los que se despliegan. Elementos externos como la pandemia, la evolución de las tecnologías o la emersión de la inteligencia artificial generativa implican una constante revisión de sus iniciativas. Así lo explica uno de los docentes: “Hemos ido cambiando las formas de evaluar, hemos ido cambiando los contenidos. (...) El año pasado hicimos una especie de experimento con chat GPT; se hizo un parcial utilizándolo porque era justo el momento en el que la inteligencia artificial estaba en boca de todos”. (Ciencias de la Educación; D 3-2, comunicación personal, 5 de julio de 2024).

A continuación, recuperamos las iniciativas que desarrollan los docentes de la muestra para abordar las prácticas evaluativas. Como fuera mencionado anteriormente, se buscaron experiencias que -en el decir de las autoridades- implicaron tomar distancia de algún aspecto propio del modelo enciclopédico, cuyo arquetipo es la clase magistral, basada en la transmisión oral de saberes y en la evaluación sumativa. El análisis de las entrevistas permitió relevar tres aspectos en los que las prácticas de evaluación desplegadas por los docentes se distancian de ese modelo canónico: la integración a la práctica profesional, la regulación de los aprendizajes y las formas de retroalimentación. Cada uno de ellos se desarrolla en un apartado diferente.

1. La evaluación integrada a la práctica profesional

Dentro de las experiencias que los docentes describen como significativas, novedosas o transformadoras, un primer aspecto que es posible identificar en las prácticas de evaluación es la forma en que integran problemas que anticipan los encontrados en el campo profesional. De esta forma, habilitan un espacio para el desarrollo de habilidades relevantes en cuanto al desempeño de los futuros egresados.

Al respecto, encontramos una experiencia en un espacio curricular proveniente de un proyecto de extensión universitaria que ha sido curricularizado. Se trata de una agencia de noticias de la institución en el marco de una práctica preprofesional:

Si un estudiante no entrega una nota, hay un lector que no se va a enterar de lo que pasó, que estaba esperando su información. Hay una cuestión de servicio, de ser una responsabilidad con el otro. Esto es un desafío para un estudiante. (Práctica Preprofesional II - Ciencias de la Comunicación; D 9-2).

Otra experiencia de la misma unidad académica se encuentra en la materia Marketing Digital, de la carrera de Ciencias de la Comunicación. La propuesta formativa se basa en construir una campaña publicitaria de modo que los estudiantes se van apropiando de las prácticas de ese campo profesional a partir de la experiencia y de la guía de los docentes que, más que instructores, funcionan como mentores o guías: “El examen final de campañas publicitarias (...) consiste en un desarrollo de una campaña de producto punto a punto”. (Marketing Digital - Ciencias de la Comunicación; D 9-1, comunicación personal, 12 de junio de 2024).

De esta forma, el docente de Didáctica General en la carrera de Ciencias de la Educación de una de las universidades, destaca la necesidad de estar en consonancia con el campo profesional: “como materia del campo de la práctica tienen que hacer una inmersión en los espacios profesionales” (D 3-1, comunicación personal, 19 de junio 2024). Su materia, que se caracteriza por ser un espacio anual de mucha masividad, propone diferentes acciones para integrar el espacio profesional a la cursada: “se parte de observaciones y entrevistas a docentes y estudiantes, para terminar diseñando y poniendo en práctica una propuesta de intervención” (Didáctica General para Profesorados - Ciencias de la Educación; D 3-1, comunicación personal, 19 de junio de 2024).

Algo similar sucede en el caso de la materia Gestión y Organización de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios de la Licenciatura en Enfermería. Como en el caso antes descrito, la evaluación incorpora el ámbito de desempeño futuro. El estudiantado debe salir al campo para evaluar y analizar lo que allí se observa:

Yo creo que lo más enriquecedor de la cátedra es que ellos van al campo de la práctica, ya sea una sala de internación, por ejemplo, y hacen un estudio completo y el trabajo final de eso es la integración de la materia, porque a través de todo lo que observan tienen que justificar lo que ven. (Educación en el Cuidado de la Salud – Licenciatura en Enfermería; D 6-1, comunicación personal, 3 de julio de 2024).

Este tipo de propuestas, que tienen su raíz en los gremios medievales, configuran un espacio de formación en la práctica, que propone la inmersión en tareas del campo de estudio en cuestión. Es decir que el estudiantado aprende haciendo, aborda retos reales y resuelve problemas genuinos que surgen en el desempeño de la profesión. No se trata de ejercicios teóricos desvinculados, sino de situaciones que tienen asiento en lo real. La evaluación en este caso se realiza de manera formativa; no constituye una instancia separada de la propuesta de enseñanza, sino que se construye en un proceso de diálogo, donde los estudiantes reciben retroalimentación y acompañamiento continuo de los docentes. Lo que se valora en este tipo de prácticas evaluativas es apelar a la experiencia directa y situada.

El docente acompaña en las salidas al campo, pero además guía y monitorea todo el proceso para que el estudiante pueda adquirir de manera satisfactoria las habilidades que demanda el ámbito profesional. De esta forma, el docente entrevistado señala que este tipo de acompañamiento

resulta una forma de compartir la propia experticia con los estudiantes: “Es muy bueno porque al mismo tiempo le vamos pasando nuestra experiencia para trabajar en el aula, esto les va a servir a futuro” (Literatura en Lengua Francesa – Profesorado Universitario en Lengua y Literatura; D 7-1, comunicación personal, 3 de junio de 2024). Incluso, en el caso de la formación docente, la forma de impartir la materia en la universidad se toma como modelo de lo que los futuros docentes deberían poder replicar. El mismo profesor manifiesta su intención de que la materia modelice estrategias, las cuales los futuros docentes pueden aplicar en sus clases, cuando ya se encuentren en ejercicio.

La preocupación por la significatividad de las consignas y la intención de relacionarlas con la práctica profesional supone ubicar al estudiante en el rol de creador de conocimiento. Por ello, se genera una propuesta en la que el estudiante elabora determinados productos o desarrolla actividades que confluyen en una producción final. Esta producción es propia de una actividad del campo profesional de referencia. Se trata de un estudiante activo, que da sus primeros pasos en el futuro ejercicio de su profesión.

Un aspecto relevante es que muchas de estas experiencias, especialmente referidas a prácticas preprofesionales, exceden los límites del aula, o incluso no están vinculadas directamente con ella. La mención al “afuera” puede relacionarse tanto al acto de traer al aula lo que sucede en otros ámbitos, como al hecho de que ciertas prácticas se desarrollan, desde un inicio, en otros espacios: la calle, en el caso de la formación en periodismo; el hospital, en el caso de enfermería; o las escuelas, en el trayecto de formación docente; inclusive en la reproducción de espacios de trabajo, como una agencia de publicidad dentro de un aula, en el caso de la formación publicitaria.

En el trabajo de campo se pudo observar cómo las experiencias de producción conviven con instancias de examen escrito a modo de parcial o final. El modelo de examen también es parte de muchas experiencias profesionales, especialmente cuando se trata de concursos de ingreso o ascenso a determinados empleos. En síntesis, en algunas propuestas la instancia final es producto de un proceso de trabajo signado por la retroalimentación; en otros, se observan instancias de trabajo de campo, pero mantienen el examen escrito como una instancia de seguimiento de los estudiantes.

2.1 Evaluación centrada en los estudiantes

El cuerpo docente afirma poner en foco los intereses y puntos de partida de los estudiantes, a fin de lograr significatividad y pertinencia de las propuestas de enseñanza. En dos de las entrevistas analizadas, se reconocen las prácticas vernáculas y los conocimientos previos del estudiantado. Asimismo, se puede identificar un interés docente por recuperar el bagaje estudiantil y establecer conexiones entre este y el conocimiento académico universitario: “Los chicos traen prácticas nuevas, conocimientos, nuevas experiencias, distintas a las tuyas” (Comunicación y Producción de Textos - Ciencias de la Comunicación; D 10-3, comunicación personal, 20 de junio de 2024). Además, agregan:

No sé si tanto remitir a una cuestión externa del tipo la pandemia, sino a una cuestión de cómo llegan nuestros estudiantes y nuestras estudiantes a las aulas, con qué inquietudes, con qué perspectivas respecto a una materia como con qué bagaje. (Historia de la Educación Argentina / Ciencias de la Educación; D 3-2, comunicación personal, 5 de julio de 2024)

Para atender y convocar a las nuevas subjetividades estudiantiles, algunos docentes declaran recurrir a diferentes estrategias, a fin de buscar la motivación de los alumnos. Esta aproximación implica el diseño de actividades de evaluación que trascienden los formatos convencionales y que ofrecen a los estudiantes múltiples vías para explorar y demostrar su comprensión de los contenidos. En lugar de limitarse a medir conocimientos teóricos a través de un parcial escrito, los docentes demuestran interés por diseñar propuestas en diversos ámbitos donde se involucran los distintos medios propios de las tecnologías digitales, que no eran habituales antes de la pandemia. A través de la variedad y diversificación de consignas, valoran la posibilidad de evaluar las capacidades estudiantiles de manera más integral. Los docentes declaran, además, tener en cuenta la emocionalidad de los estudiantes a través de consignas que apelen a la creatividad, que sean atractivas y que busquen despertar el disfrute. Por ejemplo, uno de los entrevistados afirma lo siguiente:

Las prácticas evaluativas tratamos de que fueran atractivas, diversas, que apelarán a distintas capacidades, a distintas estrategias. (...) Tratamos de que las tareas sigan siendo entretenidas, creativas; los pone en situación de lectura, los pone en situación de reflexión, los pone en situación de redacción, pero con menos presión. Van creciendo sin darse cuenta, pasándola bien (...); creo que lo que tiene de interesante es que los ponemos en situación de producir, pero también tienen que apuntar a la creatividad. (Literatura de Lengua Francesa - Profesorado Universitario en Lengua y Literatura; D 7-1, comunicación personal, 21 de mayo de 2024)

La necesidad de conectar con las nuevas subjetividades estudiantiles parece, por lo tanto, orientar la búsqueda hacia nuevas formas de evaluar que trascienden la comprobación de aprendizajes en formatos escritos y presenciales, hacia otras que apelan al desarrollo integral de capacidades necesarias para el futuro desempeño profesional.

Hay prácticas en las que se busca recuperar los saberes previos vinculados al campo profesional de la materia, en este caso la enfermería. Como afirman las entrevistadas, en el contexto de la pandemia les resultaba complejo poder viabilizar las prácticas. Por ello, recurrieron a los relatos de la experiencia profesional anterior de los estudiantes para poder retomar indicios sobre la práctica específica:

Por suerte, en ese momento había gran cantidad de estudiantes que trabajaban en el sistema de salud, entonces nos facilitó la situación porque como no se podía acceder al campo práctico, o sea, nos quedábamos sin la parte práctica de la materia, lo que hicimos fue pedirles que traigan las experiencias o los datos o que formen grupos entre los que trabajaban y no trabajaban como para que aquellas personas que trabajaban puedan traer todo el material que necesitaban para que se desarrolle la materia. (Gestión y Organización de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios / Educación en el Cuidado de la Salud – Licenciatura en Enfermería; D 6-1, comunicación personal, 3 de julio de 2024)

2.2 Regulación de los aprendizajes y autoevaluación

El objetivo de toda propuesta educativa es procurar que los estudiantes tiendan a la regulación de sus propios aprendizajes, a fin de que sean capaces de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades de manera autónoma (Perrenoud, 2008). La regulación de aprendizajes involucra la

capacidad de evaluar la información, seleccionar lo pertinente con sentido crítico y optar por las estrategias cognitivas adecuadas, entre otros procesos (Gargallo-López y Pérez-Pérez, 2021). Se trata de una competencia de suma importancia para el estudiantado, puesto que le permitirá seguir aprendiendo a lo largo de toda su carrera profesional.

La regulación de los aprendizajes se desarrolla no sólo a través de la evaluación que hace el profesor (heteroevaluación), sino que se fomenta a través de estrategias como la autoevaluación o coevaluación. Ambas alientan al estudiantado a apropiarse y construir criterios de evaluación y la última permite también comparar la producción propia con la de sus compañeros. En este sentido, dos docentes mencionan la aplicación de estrategias de evaluación entre pares a través de la escalera de Wilson⁶, así como también autoevaluaciones que diversifican las posibilidades a la hora de evaluar:

Trabajamos con la escala de retroalimentación de Wilson y tienen que valorar, sugerir, preguntar a sus compañeros, intercambiar. Ahora la tarea es hacer esto mismo con los compañeros que no estuvieron presentes, pero dejaron su material ahí en la presentación para que quede para todos y todas, compartida en el espacio de la comisión dentro del campus. Aparecen diálogos muy interesantes. (D 3-1, comunicación personal, 19 de junio de 2024)

Hay un cuestionario y este cuestionario de autoevaluación, lo que hacemos es esto: les dejamos tres opciones para que ellos puedan tener tres intentos, para que ellos puedan resolver la idea; o sea, que ellos vayan viendo en qué medida van avanzando con el contenido, y eso es resolviendo el cuestionario. (D 10-1, comunicación personal, 15 de junio de 2024)

En el citado relato de la docente de Didáctica I del Profesorado en Ciencias de la Educación, la estrategia de enseñanza elegida es consistente con la búsqueda de autonomía por parte de los estudiantes:

Lo fundamentamos con la estrategia de enseñanza trabajo en grupo, también les adjudicamos roles y después en algún otro momento son ellos los que se distribuyen los roles dentro del grupo. Como también, en el caso de la producción transmedia, tuvieron que hacer una **autoevaluación** y una **coevaluación grupal**. (Didáctica I - Profesorado en Ciencias de la Educación; D 1-1, comunicación personal, 16 de julio de 2024).

En el testimonio anterior puede observarse la transición desde una propuesta más directiva, vinculada a la asignación de roles, hacia la propia regulación por parte de los estudiantes. En síntesis, el corrimiento del modelo de examen escrito para mostrar los contenidos aprendidos da lugar a la participación de los pares en la elaboración de criterios, comentarios y propuestas de retroalimentación. A su vez, esta modalidad viabiliza el fomento de la autoevaluación en tanto proceso de regulación, monitoreo y mejora del aprendizaje.

6 La escalera de Wilson es una estrategia muy extendida en los distintos niveles del sistema educativo, para fomentar la evaluación entre pares y la autoevaluación de un modo cuidado y constructivo. Este modelo hace especial énfasis en valorar los logros obtenidos (primeros peldaños), para desde allí señalar o mostrar inquietudes sobre los elementos que no son correctos o que al menos requieren una profundización.

3. Formas de retroalimentación

En función de lo revelado en las entrevistas, docentes de Marketing Digital de la carrera de Ciencias de la Comunicación y de Educación en el Cuidado de la Salud, en la Licenciatura en Enfermería, trabajan con evaluación en proceso. En estas materias, los estudiantes van ajustando sus producciones progresivamente, a partir de las diferentes instancias de retroalimentación recibidas y los docentes declaran valerse de retroalimentaciones formativas. Por lo tanto, pretenden que estas no sean meros informes sobre el rendimiento académico, sino que sean una guía para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes:

Se trabaja una consigna “A”, se les da unos días para trabajar el estudio. Los estudiantes entregan su respuesta a la consigna “A”; la docente revisa, devuelve y con esa devolución, aparece la consigna “B” que continúa el trabajo. Hasta el momento hemos tenido buenos resultados de este procedimiento, como de ajuste en el medio, digamos. (Marketing Digital - Ciencias de la Comunicación; D 9-1, comunicación personal, 12 de junio de 2024)

Si hacemos un proyecto educativo que tiene cuatro etapas, en donde en cada una de esas vamos pautando diferentes actividades para que el grupo vaya anticipando y nosotros vamos retroalimentando esa producción con archivos de retroalimentación o bien por medio de foros, comentarios y demás cuestiones hasta llegar a alguna instancia, digamos, final. (Educación en el Cuidado de la Salud - Licenciatura en Enfermería; D 6-2, comunicación personal, 5 de julio de 2024)

La retroalimentación formativa supone un estudiantado autónomo y responsable, que asume un rol activo en su proceso de aprendizaje. La reflexión y reevaluación del trabajo propio, una vez el profesorado lo devuelve, sirve de base para aplicar lo aprendido en nuevos contextos. A su vez, los docentes logran una perspectiva más completa del proceso de aprendizaje que atraviesa cada estudiante y obtienen información valiosa que contribuye a mejorar sus propias prácticas de enseñanza.

Ahora bien, la retroalimentación tiene sentido cuando se realiza a tiempo y se ajusta a los plazos previstos de las actividades propuestas, respondiendo situaciones precisas y situadas. Docentes de la Literatura de Lengua Francesa del Profesorado Universitario en Lengua y Literatura que fueron entrevistados valoran de manera positiva las retroalimentaciones formativas y las consideran una guía esencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes: “Tomamos varias decisiones; primero, que la retroalimentación era un requisito para el aprendizaje; no se aprende en la evaluación si no hay una retroalimentación que permita mejorar un trabajo previo” (Literatura de Lengua Francesa - Profesorado Universitario en Lengua y Literatura; D 7-1, comunicación personal, 21 de mayo de 2024). Uno más añade: “Que mi alumno se sienta leído, que se sienta valorado, y la retroalimentación es una manera de también hacer contacto” (Literatura de Lengua Francesa - Profesorado Universitario de Lengua Francesa; D 7-1, comunicación personal, 21 de mayo de 2024).

En primer lugar, los docentes entrevistados destacan que la retroalimentación detallada y personalizada permite reconocer el esfuerzo del estudiante y orientarlo en su progreso. Estas devoluciones evidencian una lectura atenta de los trabajos y son valoradas positivamente por los estudiantes, quienes perciben en ellas una guía clara y precisa.

En segundo lugar, los docentes subrayan que la retroalimentación también cumple un rol clave en el establecimiento de un vínculo significativo. La sensación de ser “leído” y “valorado” fortalece la relación docente-estudiante y favorece un clima de confianza que resulta fundamental para el aprendizaje.

Entonces es un trabajo muy valioso, muy, muy, muy esforzado. Lleva mucho tiempo, lleva mucho tiempo. (...) Yo creo que el alumno valora y, de hecho, no lo digo porque me lo imaginé, me lo han dicho, lo valoran: ¡cuánto trabajo que tienen ustedes con todos estos trabajos! (Lengua y Literatura - Profesorado Universitario en Lengua y Literatura; D 7-2, comunicación personal, 3 de junio de 2024)

En resumen, las entrevistas revelan interés de parte de los docentes por buscar estrategias de retroalimentación que tengan un impacto positivo en el proceso de aprendizaje del estudiantado. Este proceso orienta y guía las producciones en el aprendizaje, a la vez que fortalece la relación docente-estudiante. Los docentes entrevistados describen sus esfuerzos por ofrecer devoluciones detalladas y personalizadas, entendiendo que señalar fortalezas y debilidades no solo mejora la calidad del trabajo, sino que también promueve una reflexión más profunda de los contenidos.

Conclusiones y discusión de resultados

Desde hace varias décadas, el campo de la evaluación ha experimentado una significativa expansión. Este fenómeno parece encontrarse intrínsecamente ligado a las constantes demandas de transformación que han gravitado sobre los sistemas educativos (Ferrer, 2008), a partir de diversos cambios sociales (tales como la situación de aislamiento durante el Covid-19) y del desarrollo exponencial de las tecnologías.

En esta investigación nos propusimos caracterizar las estrategias de evaluación que los docentes universitarios de 12 universidades públicas argentinas desplegaron a partir de la pandemia. El recorte temporal se justifica por dos razones. En primer lugar, la pandemia implicó una disrupción de las formas recurrentes de enseñar y aprender a partir del cierre de los edificios. En segundo lugar, condujo a una hipermediatización de la experiencia cotidiana y educativa.

Para el trabajo de campo, se realizó una muestra intencional de docentes que hubieran llevado a cabo prácticas novedosas o transformadoras respecto a la concepción canónica de clase magistral. El foco estuvo puesto en revelar lo que llamamos “prácticas emergentes”, es decir, experiencias que responden a los cambios contextuales y no se encuentran enmarcadas en la normativa universitaria. Se buscó una muestra intencional, puesto que el interés estaba en analizar qué hacen los docentes que se apartan de un modelo tradicional de enseñanza basado en la clase magistral. Este modelo tradicional se ancla en la exposición oral de contenidos por parte del docente, los cuales deben ser validados por el estudiante a través de un examen escrito. De esta forma, se conformó un corpus de 27 docentes de distintos campos de conocimiento (Tabla 2) que fueron señalados por las autoridades universitarias como actores de estas prácticas emergentes.

En el análisis de las entrevistas, pudimos observar que los consultados toman como modelo la práctica profesional de su campo de referencia, un hallazgo que coincide con la sistematización realizada por Schwartzman et al. (2021) en el ámbito de las Ciencias de la Salud. Un elemento central de esta propuesta es que se desdibujan los límites físicos del aula para trabajar en otros espacios

(tales como la calle, las escuelas y el hospital) y así se recuperan las formas de un hacer profesional. Lo relevante es el uso, la apropiación y la aplicación de los contenidos en distintas situaciones del campo disciplinar (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La propuesta de evaluación bajo análisis se encuentra fuertemente articulada con iniciativas de enseñanza que plantean un modelo de trabajo basado en la producción. De este modo, ponen en juego experiencias del mundo real arraigadas en la práctica, donde la retroalimentación continua fortalece el proceso y a la vez favorece la consecución del producto final. Se trata de prácticas que apelan al conocimiento contextualizado y permiten inferir huellas de una concepción donde se entiende la evaluación como espacio de producción de conocimiento. Tal concepción es coherente también con el enfoque de la “evaluación auténtica”, centrado en lo que los estudiantes hacen —más que en lo que dicen— en un campo de conocimiento (Díaz-Barriga, 2006).

La implementación de prácticas propias del campo profesional de las asignaturas promueven tareas auténticas y válidas que incentivan el compromiso de los estudiantes con sus aprendizajes y fomentan la autorregulación de los aprendizajes. Estas competencias se configuran como un horizonte de desempeño (Perrenoud, 1999) y buscan proveer instancias de fortalecimiento de las competencias profesionales (Del Pozo, 2012).

Si bien en algunos casos el referido modelo incluye exámenes parciales escritos individuales o grupales, este instrumento no constituye el elemento principal de la evaluación, sino que se integra a actividades situadas en el campo disciplinar de una determinada asignatura y que el estudiante debe desarrollar en proceso. Este modelo evaluativo se despliega tanto durante tiempos prolongados como en instancias puntuales. Es decir, se recuperan las posibilidades tanto de la evaluación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017; Perrenoud, 2008) como de la sumativa (Castañeda, 2021), para orientar las producciones estudiantiles hacia los niveles de logro esperados. El proceso de aprendizaje parece adquirir centralidad en estas prácticas, que conciben a los estudiantes como sujetos activos y autónomos, capaces de reflexionar, reevaluar y encauzar sus producciones.

En cuanto a los actores que evalúan las producciones, junto con la evaluación por parte del docente aparece la heteroevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación. Esta conjunción de actores responsables de la retroalimentación es coherente con lo revelado en estudios previos (Huertas-Abril et al., 2021; Herrera y González, 2021). Asimismo, esta diversificación ofrece una visión integral del proceso de evaluación y favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas. Además, la participación del estudiantado en la retroalimentación implica la necesidad de apropiarse de los criterios de evaluación y la posibilidad de reflexionar sobre distintos niveles de logro, lo cual le permite tener una perspectiva más clara sobre cómo mejorar las propias producciones.

Si bien en este artículo se sistematizaron y analizaron las prácticas declaradas de los docentes, cabe señalar que el trabajo se inserta en una investigación más amplia, que contempla las perspectivas de otros actores: autoridades educativas y estudiantes. Por razones de extensión, nos enfocamos aquí en las estrategias de evaluación que los docentes afirmaron haber implementado y las razones detrás de sus decisiones. Sin embargo, queda pendiente para futuros trabajos académicos: profundizar en el cruce de las voces de los diferentes actores, así como también triangular las voces de los actores con los instrumentos y/o producciones de evaluación que se desarrollan en

las instancias presenciales y virtuales. También sería relevante circunscribir la indagación a campos de conocimiento homogéneos, a fin de observar las estrategias de evaluación en el contexto de las prácticas de enseñanza y del campo más amplio de conocimiento disciplinar.

Uno de los principales aportes de este trabajo es el descubrimiento de la práctica profesional como un modelo de trabajo que estructura la propuesta formativa de evaluación. La tarea profesional actúa como un organizador alternativo al modelo tradicional de evaluación escrita, que se basa en la mera reproducción de contenido por parte del estudiante. Esta modalidad es emergente no solo por sus características no sistemáticas, sino también porque no surge directamente de la esfera de la política educativa.

A pesar de algunas discusiones académicas y experiencias iniciales en términos de modelos de competencias, Argentina no ha adoptado un modelo general basado en competencias para la universidad, a diferencia de Europa y algunos países de América Latina. En este contexto de cambio de las políticas educativas, es relevante analizar y generar iniciativas que recuperen las acciones llevadas a cabo en la práctica. Explicitar las concepciones, los instrumentos y los formatos que subyacen a las estrategias de evaluación adoptadas por los docentes a partir de la pandemia puede configurar un horizonte hacia el cual proyectar formas más dinámicas y significativas de enseñar y aprender en el nivel superior en los escenarios contemporáneos.

Referencias bibliográficas

- Acerbi, G., Duboué, A., Méndez, E. y Tagliani, J. (2020). *La evaluación formativa a través de la elaboración de productos audiovisuales como forma de promover el aprendizaje profundo en la formación docente*. ANII.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez. (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología (pp. 13–32). ISBN: 978-84-616-0448-7
- Anijovich, R., Mora, S. y Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Educación.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Área-Moreira, M. (2025). *Luces y sombras de la IA en la educación superior. Didáctica para el pensamiento crítico*. RIULL: Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna, España.

- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 1–13. <https://revistas.um.es/red/article/view/24301>
- Barberà-Gregori, E. y Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33–40. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/30289/23119>
- Bergsmann, E., Schultes, M.-T., Winter, P., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*, 52(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Narcea.
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: Las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169–188.
- Callado, J., Cáceres, M., Moreno, T., Chong, M. y Serna, G. (2022). Evaluación del aprendizaje en nivel superior. *Conrado*, 18(86), 312–321. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000300312&lng=es&tlng=en
- Castañeda, L. (2021). Una experiencia de diseño de una tarea de evaluación sumativa en formato transmedia para formación inicial de profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 203–224. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29148>
- Crespí, P. y García-Ramos, J. (2020). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 163–185. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26846>
- Del Pozo, J. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolio, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2019). Evaluación de competencias en Educación Superior: Experiencias en el contexto mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7114197>
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferrarelli, M. y Ricaurte Quijano, P. (2024). Problematizar la IA generativa en educación: metáforas, tensiones y horizontes posibles. En L. Martins. (Ed.), *Aspectos éticos y pedagógicos de los datos y la tecnología en Educación* (Colección Transmedia XXI). LMI.
- Ferrer, A. (2008). Evaluación y cambio de los sistemas educativos: la interacción que hace falta. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(59), 275–296.
- García, P. (2023). Historia, disputas y políticas en la organización del ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 159–176. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e011>

- Gros, B. y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107–125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Gargallo-López, B. y Pérez-Pérez, C. (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento. Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant Humanidades
- Harper, R., Bretag, T., & Rundle, K. (2020). Detecting contract cheating: examining the role of assessment type. *Higher Education Research & Development*, 39, 1–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1724899>
- Hernández, N. y Rodríguez-Conde, M.-J. (2024). Inteligencia artificial aplicada a la educación y la evaluación educativa en la Universidad: Introducción de sistemas de tutorización inteligentes, sistemas de reconocimiento y otras tendencias futuras. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24(78). <https://doi.org/10.6018/red.594651>
- Herrera, M. y González, V. (2021). Evaluar en el contexto pandémico: Hacia la evaluación conformativa. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 432–438. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e54>
- Huertas-Abril, C., Palacios-Hidalgo, F., & Gómez-Parra, M. (2021). Peer assessment as a tool to enhance pre-service primary bilingual teachers' training. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.2878>
- Landau, M., Sabulsky, G. y Schwartzman, G. (2021). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13(24), Article 24. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36279>
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- López, C., Benedito, V. y León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11–22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Madaus, G., Scriven, M., & Stufflebeam, D. (Eds.). (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola, J., & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Sustainability*, 13(19), e10509. <https://doi.org/10.3390/su131910509>
- Mottiar, Z., Byrne, G., Gorham, G., & Robinson, E. (2022). An examination of the impact of COVID-19 on assessment practices in higher education. *European Journal of Higher Education*, 14(1), 101–121. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2125422>

- Naidorf, C., Perrota, D. y Cuschnir, M. (2015). El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior. En M. Feldfeber y M. Maañón. (Eds.), *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria* (pp. 149-176). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/193130>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Pulvirenti, M. (2021). *La función de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad: un estudio desde la perspectiva de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas, en la Universidad Nacional de Cuyo* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Cuyo]. Repositorio Digital Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/18428>
- Ross, J., Curwood, J., & Bell, A. (2020). A multimodal assessment framework for higher education. *E-Learning and Digital Media*, 17(4), 290–306. <https://doi.org/10.1177/2042753020927201>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagné, & M. Scriven. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Slimi, Z. (2023). The impact of artificial intelligence on higher education: An empirical study. *European Journal of Educational Sciences*, 10(1), 24–42. <https://doi.org/10.19044/lle.v10no1a24>
- Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Eder, M., Delorenzi, E. y Sánchez, M. (2021). Evaluación remota de aprendizajes en la universidad: Decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67–85. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>
- Stenhouse, L. (2003). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Vasilachis, I. (Coord.). (2015). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.