

# Más allá de la nota. Perspectivas sobre la evaluación en la universidad argentina en el escenario contemporáneo<sup>1</sup>

**Mariana Landau**

Universidad de Buenos Aires, Argentina  
<https://orcid.org/0000-0002-8754-8022>

**Corina Rogovsky**

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

**María Monserrat Pose**

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

**Gabriela Silvia Piatti**

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

Recibido: 8 de octubre de 2025  
Aceptado: 19 de diciembre de 2025

---

## Resumen

Durante las últimas décadas, la evaluación de los aprendizajes en la universidad se ha consolidado como un campo de indagación e intervención orientado a acompañar y fortalecer las transformaciones en las prácticas de enseñanza. Esta investigación cualitativa, enmarcada en un proyecto más amplio, analiza los procesos de evaluación en tres universidades nacionales argentinas a partir de las prácticas declaradas por autoridades, docentes y estudiantes en el contexto pospandemia. El estudio muestra un incremento significativo, desde 2020, de referencias a la evaluación de los aprendizajes en la normativa nacional. Este

---

<sup>1</sup> Expresamos nuestro agradecimiento a Graciela Manzur Busleimán, integrante del equipo de investigación, quien participó del análisis y escritura de este trabajo.



énfasis busca tanto habilitar y validar a las universidades como enunciadores legítimos de estos procesos como interpelarlas a explicitar y revisar sus prácticas. En este escenario, emergen configuraciones institucionales heterogéneas. Desde un enfoque institucional, se analizan tres experiencias pertenecientes a distintos campos de conocimiento. Mediante una metodología comparativa de estudios de caso, se abordan dimensiones de análisis emergentes vinculados con la normativa, el campo profesional y los instrumentos de evaluación. Los resultados muestran que la evaluación de los aprendizajes constituye un espacio social de alta complejidad que trasciende la mera instrumentalidad técnica. Asimismo, evidencian que las prácticas de evaluación emergentes se instituyen en diferentes niveles de gobierno universitario como resultado de procesos de debate y construcción colectiva.

**Palabras clave:** Evaluación – Universidad - Prácticas de enseñanza - Prácticas emergentes.

### **Beyond the Grade: Perspectives on Assessment in Argentine Universities in the Contemporary Context**

#### **Abstract**

Over the last few decades, the assessment of learning at university has become a field of inquiry and intervention aimed at supporting and promoting changes in teaching practices. This qualitative research, part of a broader project, analyses learning assessment processes at three public universities in Argentina, based on the practices reported by authorities, teachers, and students since the pandemic began. The study shows an increase in references to learning assessment in national regulations since 2020. These guidelines aim both to enable and validate academic institutions as legitimate spokespersons and to challenge them to make these practices explicit. From an institutional perspective, three experiences from different fields of knowledge are analysed. Using a comparative case study methodology, emerging dimensions of analysis related to regulations, the professional field and assessment tools are addressed. The results show that

learning assessment constitutes a highly complex social space that transcends mere technical instrumentality. They also show that emerging assessment practices are established at different levels of university governance because of processes of debate and collective construction.

**Keywords:** Assessment - Higher Education - Teaching practices - Emerging practices.

## **Introducción**

La evaluación de los aprendizajes en la universidad, que involucra el seguimiento y acreditación de los saberes, se vio profundamente afectada a partir de la pandemia de COVID 19. Temas como la determinación de la autoría, la identidad de los evaluados, la concepción de evaluación adquiere nuevos sentidos como producto de la mediatización. En la actualidad estos debates se ciernen sobre el rol de la inteligencia artificial generativa, capaz de producir textos, imágenes y otros contenidos mediante el análisis de grandes volúmenes de datos. En este sentido, la evaluación tiene una dimensión socio-histórica, que se vincula con el valor y la validez de los contenidos, con las concepciones y valores que atraviesan a la sociedad, a las instituciones y a los sujetos; y con las formas válidas y legítimas que asume el proceso. Asimismo, la evaluación de los aprendizajes tiene un elemento visible constituido por los instrumentos, los espacios y tiempos que ocupa, pero también es una actividad continua de la tarea docente que es parte de una red de significados, valores, prácticas cotidianas y memorias colectivas.

Este trabajo tiene por objeto analizar los procesos de evaluación emergentes en universidades públicas en Argentina a partir de la pandemia. Para ello, se analizan en profundidad tres casos de asignaturas de distintas universidades, carreras y regiones. La intención es comprender el entramado de regulaciones y concepciones de los distintos actores institucionales (autoridades, docentes y estudiantes) y las estrategias de evaluación diseñadas por los docentes en cada contexto específico.

## **Antecedentes**

El estudio de las prácticas de evaluación en la universidad ha recibido una importante atención por parte de académicos de distintos rincones del planeta, quienes se han ocupado de diversos aspectos tales como la validez, los instrumentos, y la efectividad, entre otros. (Secolsky y Denison, 2018).

De este universo de producción, en este trabajo nos centraremos en los estudios comparativos, ya que nos interesa dar cuenta de las investigaciones que comparan hallazgos de distintas instituciones o percepciones de diferentes actores de una misma institución acerca de la evaluación en el nivel superior.

Sobre las percepciones de los distintos actores, Fletcher et al. (2011) comparan las representaciones y concepciones del profesorado en relación con la de los estudiantes en cuatro instituciones de educación superior (tanto universidades como institutos), a través de encuestas. Los resultados muestran enfoques disímiles en las perspectivas de docentes y estudiantes: mientras que los docentes entienden la evaluación imbricada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes la vinculan con el control de resultados.

Por su parte, Pereira et al. (2021), también desde un abordaje cuantitativo, analizan las percepciones de los estudiantes de cinco universidades portuguesas sobre el uso de diferentes métodos de evaluación y su participación en el proceso. Parte del análisis de la literatura académica que plantea que no alcanza con centrarse en las características de la evaluación (sumativa<sup>2</sup> o formativa<sup>3</sup>) sino que es necesario comprender las formas en que los estudiantes perciben las propuestas evaluativas. Destacan el valor diferencial y preferencias disímiles que los participantes

---

2 El concepto de evaluación sumativa refiere al proceso de evaluación orientado a valorar los resultados finales del aprendizaje, con el fin de emitir un juicio de acreditación, certificación o promoción realizado al término de un período o unidad con una función principalmente administrativa y certificadora (Scriven, 1967 en Anijovich, 2010).

3 El término evaluación formativa alude al proceso de evaluación integrado al desarrollo de la enseñanza cuya finalidad es recoger información para mejorar los aprendizajes mientras estos se están produciendo. No se centra en calificar sino en retroalimentar, ajustar y acompañar el proceso tanto del estudiante como del docente (Anijovich, 2010).

atribuyen a los métodos tradicionales y alternativos. En la investigación, se valora la necesidad de incluir métodos de evaluación innovadores que favorezcan un mayor compromiso por parte de los estudiantes.

En la misma línea, Sahera et al. (2022), en una investigación de enfoque mixto, indagaron las preferencias y actitudes de docentes y estudiantes del campo de las ciencias de la educación y la salud en una universidad en Jordania, respecto de la evaluación tradicional y auténtica. Los resultados muestran que las instituciones de educación superior y sus actores (docentes y estudiantes) valoran y emplean ambos tipos de evaluación. Los autores enfatizan la importancia de complementar las dos modalidades.

Otro estudio que resulta relevante mencionar es el que Contreras Roldán y Enríquez Ritchie (2023), llevaron a cabo en una universidad pública mexicana para analizar en qué medida la “cultura de la evaluación” favorece el empleo de estrategias que promueven el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados recogidos de encuestas al estudiantado y cuerpo docente revelan las coincidencias y diferencias en cuanto al uso, la calidad y el dominio de estas estrategias de evaluación. Los profesores manifiestan tener un mejor dominio en el diseño y aplicación de evaluaciones objetivas por sobre la elaboración de estrategias de autoevaluación y coevaluación. En contraposición, casi la mitad de la muestra de estudiantes expresa conformidad con el uso de estrategias de evaluación formativa y percibe como deficientes las evaluaciones objetivas para su aprendizaje.

En lo relativo a la normativa nacional argentina, no encontramos referencia a la evaluación de los aprendizajes hasta la llegada de la pandemia. En el Acuerdo Plenario Nro 1103/20 del 14 de mayo del 2020 se aprueba el “Documento sobre cuestiones normativas relacionadas con decisiones sobre validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras en las instituciones universitarias públicas durante el actual periodo de emergencia sanitaria”. Allí, la evaluación y acreditación de saberes adquiere un lugar significativo. Básicamente esta normativa enfatiza que los cambios que se realizan son de carácter transitorio y no implican un cambio en la modalidad de las carreras presenciales. Además, especifica que las decisiones acerca de la evaluación y acreditación son de exclusiva competencia de las instituciones: “con respecto a la evaluación y la acreditación debe tenerse

en cuenta que, las regulaciones de las mismas respecto de la constatación de los aprendizajes son definidos por cada institución a través de su régimen de enseñanza o similar” (Consejo Interuniversitario Nacional, 2020, p. 5).

Este énfasis en la excepcionalidad del período de pandemia y la autonomía de las instituciones en la búsqueda de opciones vinculadas con el desarrollo de estrategias de continuidad pedagógica son ratificadas por la Resolución CE 1655/21 del CIN. Por su parte, el Acuerdo Plenario CIN 1158/2, en el marco de un balance en torno a la Ley de Educación Superior, promueve la autonomía institucional para formulación de experiencias pedagógicas bimodales que incluyen nuevas dinámicas de evaluación.

En el escenario de post pandemia, las regulaciones se orientan a recuperar la experiencia desarrollada en términos de mediatización y de reformulación de la vida académica a través del sistema de créditos y las micro credenciales, entre otras. En lo relativo a la tecnología educativa, la normativa se orienta a la reformulación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED). Tanto en el Acuerdo Plenario CU 269/23 “Revisión de marco regulatorio de Educación a Distancia” como en Resolución ME 2599/23 se establece que los SIED deben estipular “las formas que adopta la evaluación de los aprendizajes y los procedimientos que garanticen las condiciones de confiabilidad y validez”.

En síntesis, la evaluación de los aprendizajes no estaba contemplada en la normativa antes de la pandemia. Durante el aislamiento, se reafirma que es competencia de las unidades académicas dar viabilidad y cauce a la evaluación de los aprendizajes en situación de emergencia. Finalizada la pandemia se reformula la normativa para la acreditación de los SIED, que requiere explicitar los fundamentos de las prácticas de evaluación que se desarrollan en las prácticas de enseñanza.

### **Evaluación: el foco en el cambio**

Desde hace varias décadas, el campo de la evaluación atraviesa un importante proceso de crecimiento. En lo relativo a los aprendizajes, los conceptos de evaluación

sumativa y formativa muestran distintas formas de articular la evaluación con el proceso de enseñanza en su conjunto (Scriven, 1967). Posteriormente, los planteos vinculados con el desarrollo de competencias surgen como un modo de sortear la enseñanza centrada en la reproducción de conocimientos. Asimismo, las formas de regulación de los aprendizajes que tradicionalmente estaban centradas en los docentes (heteroevaluación) dieron lugar a modelos de trabajo que jerarquizan la evaluación entre pares y la autoevaluación, haciendo especial énfasis en la metacognición.

La perspectiva de la evaluación auténtica introduce un cambio significativo al situar el proceso evaluativo en contextos reales y próximos a la práctica profesional (Díaz Barriga, 2006; Anijovich y Cappelletti, 2017). Esta línea de trabajo se vincula con los enfoques por competencias y con la construcción situada del conocimiento, y desplaza el foco desde la reproducción del saber hacia la capacidad de actuar en escenarios concretos.

Más allá de la producción de conocimiento vinculada a los programas a distancia y en línea, la hipermediatización generada como producto de la pandemia del COVID 19 operó como catalizador de una digitalización masiva de la enseñanza universitaria. La ubicuidad de las plataformas mediáticas, la enseñanza híbrida y el uso masivo de la IA por parte de los actores de la comunidad educativa, transforma la evaluación de los aprendizajes al redefinir la validez, la autenticidad y la trazabilidad de las competencias en entornos multimodales.

En este sentido, la evaluación de los aprendizajes trasciende el ámbito del aula y se constituye en un espacio de fuertes tensiones sistémicas entre los niveles macro-institucionales y las prácticas pedagógicas. Las modalidades en que se implementan estas instancias están intrínsecamente ligadas a la autonomía docente, los patrones de rendimiento, las regulaciones estatales que se materializan en la emergencia de nuevas formas de gobernanza universitaria (Fernández Lamarra, García y Pérez Centeno, 2021). En el contexto de la pospandemia, signado por el actual ecosistema infocomunicacional, las formas de gobierno, la relevancia y legitimidad institucional están atravesando un fuerte proceso de reformulación (Moreno Arellano, 2024).

En síntesis, la evaluación de los aprendizajes constituye un campo de conocimiento sólidamente anclado en la dimensión sociohistórica, con una trayectoria de producción teórica de décadas. No obstante, en la actualidad se encuentra intensamente atravesado por nuevas preocupaciones derivadas de la mediatización y de sus implicancias directas en los modelos de gobernanza digital universitaria.

## **Metodología**

Este trabajo es parte de una investigación más amplia, cuyo objetivo es analizar las transformaciones en la enseñanza ocurridas en las universidades a partir de la pandemia del COVID 19: “Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías. Estudio multidimensional en siete regiones de Argentina”. El proyecto involucró a doce universidades nacionales, que fue evaluado y financiado 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).

En esta oportunidad nos centramos en la problemática de la evaluación que ya ha sido abordada por nosotras (y por otras autoras integrantes del proyecto) en estudios anteriores, en los que nos hemos ocupado del estudio de las prácticas de evaluación desde la perspectiva docente (Landau et al., 2025) y de la mirada de los estudiantes (Rogovsky et al., 2025). En contraste, en este trabajo nos interesa enfocar la atención en los distintos actores institucionales involucrados en la evaluación, la acreditación, los instrumentos y las modalidades de aplicación en tres asignaturas específicas de tres universidades nacionales de la Argentina. Para ello, adoptaremos el enfoque de “estudio de casos”, ya que permite abordar en forma simultánea la complejidad y la particularidad de una situación (Stake, 1999).

La selección de casos se realizó considerando la distribución de áreas de conocimiento presentes en la muestra total del proyecto. A partir de este conjunto, se seleccionó una asignatura de cada tipo de carrera con mayor peso en el estudio (Profesorados, Ciencias sociales y Ciencias de la salud) (Morán et al., en prensa) (ver Tabla 1).

Más allá de estas diferencias, estos casos presentan similitudes en la forma de organización del trabajo docente, ya que todas las asignaturas están organizadas en equipos de cátedra.

Tabla 1. Detalles de los casos analizados

<b>Caso</b>	<b>Antigüedad</b>	<b>Total de estudiantes de grado y pregrado *</b>	<b>Carrera seleccionada</b>	<b>Materias seleccionadas</b>
<b>1</b>	Entre 50 y 100 años	Más de 30.000	Profesorado Universitario en Letras	Literatura de la Lengua Francesa
<b>2</b>	Más de 100 años	Más de 100.000	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	Prácticas Pre-profesionales II
<b>3</b>	Entre 50 y 100 años	Más de 20.000	Licenciatura en Enfermería	Gestión y Organización de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios

Fuente: Anuario 2023. Secretaría de Políticas Universitarias / Ministerio de Educación  
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

El análisis se apoyó en un procedimiento de triangulación de fuentes que integró normativa nacional e institucional, entrevistas semiestructuradas y documentos proporcionados por las universidades (regulaciones internas y criterios de evaluación). Esta estrategia buscó fortalecer la validez interpretativa al contrastar perspectivas institucionales, docentes y estudiantiles, y al situar las prácticas de evaluación dentro de los marcos regulatorios vigentes.

En primer lugar, analizamos la documentación oficial emitida por los organismos nacionales<sup>4</sup> que refiere a evaluación de los aprendizajes, previamente seleccionada y codificada en forma colectiva por el equipo del PICTO<sup>5</sup>. En segundo lugar, nos enfocamos en el análisis de entrevistas a autoridades (secretarios académicos, responsables de SIED/Campus virtual; directores de carrera) y a representantes estudiantiles de las instancias de gobierno de la unidad académica y de la carrera objeto de análisis. En ellas, identificamos las referencias a la normativa institucional mencionada por los sujetos entrevistados. Por último, analizamos las entrevistas a docentes y estudiantes de las asignaturas identificadas por la institución como aquellas que desarrollaron estrategias “emergentes” que, en el marco de esta investigación, entendemos como distanciadas del modelo de clase magistral.

---

4 Ministerio de Educación, CIN, CONEAU, entre otras.

5 Nos referimos a la siguiente sistematización: <https://view.genially.com/67427e1cf07384e6767a9845/interactive-content-pictoredtear-normativas-nacionales>.

Tabla 2. Cantidad de entrevistas analizadas

Caso	Carrera	Docentes	Estudiantes	Autoridades	representantes estudiantiles	Total de entrevistas
1	Profesorado Universitario de Lengua y Literatura	1	2	3 <sup>(*)</sup>	3	9
2	Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	1	3	4 <sup>(**)</sup>	2	10
3	Licenciatura en Enfermería	1	2	3 <sup>(***)</sup>	-	6

\* Secretaria académica, secretaria de virtualidad, directora del Departamento, delegados estudiantiles de la carrera de 3ro y 4to año respectivamente (2), consejera superior / claustro estudiantil)

\*\* Secretario académico, subsecretaría de acompañamiento a las trayectorias académicas, directora de la carrera, coordinador del campus virtual, consejo directivo / claustro estudiantil, consejo estudiantil / junta de la carrera.

\*\*\* Secretario general académico, secretaria académica del Departamento de Ciencias de la Salud, encargado de campus / SIED

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los casos analizados.

El estudio se desarrolló conforme a los lineamientos éticos de la investigación educativa. Todas las personas entrevistadas fueron informadas sobre los objetivos de la investigación y otorgaron su consentimiento informado. Asimismo, se garantizó el carácter voluntario de su participación y se preservó el anonimato.

## Resultados

A continuación, se analizan las prácticas de evaluación declaradas en cada uno de los casos seleccionados para este artículo.

### *Caso 1*

#### Datos contextuales de la institución

Esta universidad inició la renovación de planes de estudio en sus diferentes carreras en 2014, un proceso en el que participaron docentes, estudiantes, graduados y personal de apoyo. La secretaria académica señala a la pandemia de COVID 19 como un catalizador de la implementación de los nuevos planes de estudio, que se caracterizan por:

- asumir un enfoque basado en el desarrollo de competencias;
- proponer un núcleo obligatorio de materias complementado por otras electivas;
- apuntar a la formación integral del estudiante (lo que incluye, por ejemplo, prácticas de actividad física saludables, idiomas, competencias de redacción académica);
- otorgar créditos académicos que tengan en cuenta los tiempos reales de egreso;
- ofrecer una educación situada, que considere la inserción en el campo profesional;
- contar con el aval para virtualizar hasta el 25% de la materia.

Tanto la secretaria académica como la secretaria de virtualidad explicaron que la universidad cuenta con un importante corpus de normativa que regula todos los aspectos de los planes de estudio, de los que no queda exenta la evaluación. La universidad participa además en programas de nacionalización e internacionalización en algunos espacios curriculares, que implican una organización cuidada y una estandarización de procesos.

## La evaluación desde la mirada de las autoridades entrevistadas

La evaluación emerge en los discursos de las autoridades entrevistadas como un aspecto que merece especial atención. Mientras que la Secretaria Académica aclara que es “una de las cosas que se revisa más fuertemente”, y que dicha revisión está relacionada con el objetivo de lograr que los tiempos de egreso de los estudiantes sean viables; la Secretaria de Virtualidad la identifica como uno de los puntos de mejora sobre los que se debe continuar trabajando:

(...) la parte de evaluación es una de las más flojas. (...) Se arman propuestas virtuales bastante innovadoras, pero a la hora de evaluar se siguen usando sistemas tradicionales, es un punto a trabajar. Hay que sensibilizar mucho, hay que capacitar (A2, Caso 1).

Sin embargo, la Directora del Departamento de Letras identifica en su entrevista algunas propuestas que se apartan del tradicional parcial escrito. Estas prácticas de evaluación se enfocan en el desarrollo de competencias necesarias para los futuros egresados y expanden sus posibilidades expresivas a través de lenguajes multimediales:

He visto en los programas de las materias especialmente en los últimos 2 años, que se proponen prácticas que intentan ser lo más parecido posible a una práctica profesional. Se trabaja con una evaluación basada en competencias, hay un desarrollo o preparación de una clase pensando «cómo daría usted el tema en la escuela secundaria», por ejemplo. He visto que han incorporado mucho lo que son los recursos multimediales para que los estudiantes elaboren recursos que no sean leer la obra en clase y comentar y hacer el comentario literario. (A4, caso 1)

También los delegados estudiantiles reconocen, en algunas materias<sup>6</sup>, prácticas de evaluación variadas que se alejan de las propuestas canónicas. Relatan

---

6 Se refieren concretamente a las asignaturas Didáctica de la Lengua y Literatura de Lengua Francesa.

experiencias en donde se les propone casos para resolver que recuperan problemáticas del campo profesional, así como trabajos prácticos que alientan formatos diversos, como la redacción de un caligrama o la creación de un blog. Uno de los aspectos que más valoran de este tipo de evaluaciones es que les permite no sólo desarrollar la creatividad sino además conocer distintos tipos de iniciativas, para considerarlas cuando deban diseñar evaluaciones en su futuro ejercicio de la docencia.

Si bien la universidad cuenta con una normativa específica para garantizar los estándares de calidad de los exámenes finales en línea, la secretaria académica identifica resistencia por parte de los docentes a recurrir a la virtualidad para evaluar, y la asocia al temor de que no sirva para una comprobación real de aprendizajes. En contraposición, los delegados estudiantiles explican que “en la mayoría de las materias son exámenes virtuales o con entregas virtuales. Muy pocas materias tienen exámenes presenciales (...)” y señalan que “a los compañeros les cuesta la presencialidad, como que tienen muchos miedos de rendir presencial”. En la entrevista también mencionan una resistencia estudiantil frente a rendir en formato oral: “a muchas compañeras les cuesta enfrentarse a los exámenes orales, las pasan muy mal”; y atribuyen estos miedos a la pandemia, en donde estas formas se pusieron en pausa.

La evaluación desde la mirada de docentes y estudiantes: el caso de la materia Literatura de la Lengua Francesa

La cátedra seleccionada para el trabajo de campo es Literatura de la Lengua Francesa, que fue sugerida como un espacio de prácticas emergentes. Las docentes entrevistadas explican que la evaluación se da enteramente en forma virtual a lo largo de la cursada, y que, si bien entre los años 2020 y 2023 ofrecieron la promoción directa, en 2024 volvieron a instaurar la instancia de final obligatoria, para que los estudiantes logren una visión integral de la materia.

Respecto de las características de sus propias prácticas de evaluación, señalan:

Las prácticas evaluativas tratamos de que fueran atractivas, diversas, que apelaran a distintas capacidades, a distintas estrategias. (...) Actualmente lo que conservamos fue más bien ese formato creativo de las tareas y las evaluaciones (D1, caso 1).

Entre la diversidad de formatos que proponen, mencionan una infografía, un caligrama, un juego de preguntas y respuestas elaborado por los estudiantes sobre un tema, una página web y una reseña a modo de prólogo de un libro. El componente creativo de las propuestas también es reconocido y valorado por los estudiantes:

Sí, distintos formatos que nos permite conocer otras formas de relacionarse con el contenido que se está dando, porque si no leemos siempre el mismo PDF, las fotocopias. Es como buscar otra forma de relacionarse y entender que uno puede aprender de otra forma. Eso es lo bueno (E1, caso 1).

Por otra parte, la diversidad de formatos que proponen las consignas de evaluación es considerada por los estudiantes como un elemento importante como preparación para el futuro ejercicio de la docencia:

Sí, además de la forma de aprender de uno, teniendo en cuenta de que muchos en la carrera estamos haciendo un profesorado, también son herramientas que vamos a necesitar para luego presentar la información de distintas maneras. (E2, caso 1)

Las docentes entrevistadas relatan además que en el aula virtual disponen de un foro para compartir las producciones de los estudiantes, y que los instan a votar la que más les ha gustado. En función de los resultados, otorgan un premio a la más elegida. En las entrevistas a los estudiantes, esta forma de abordar la retroalimentación entre pares se presenta como enriquecedora:

Está la evaluación de la profe, que es lo que te va a hacer aprobar y está la evaluación de tus compañeros que te va a hacer ganar alguna vez un premio. (...) Yo le he dicho a mis compañeras, me encantó este trabajo tuyo y como que es muy amable y siempre como enriqueciendo el trabajo del otro (E1, caso 1)

El estudiantado valora el trabajo grupal: “todos debatíamos, intercambiamos respuestas, comparábamos conocimiento y siento que fue bastante beneficioso” (E 1, caso 1). También, destaca la evaluación continua, concretada en este caso a través de una actividad semanal, en comparación con otras materias en donde tienen dos parciales que cubren más unidades del programa:

Las actividades semanales, para mí lo hace más llevadera, más que tener dos parciales grandes que abarcan nuestras unidades. Mucha lectura todas las semanas, vas como sintetizando y una vez que llegas al final estás, estás bastante listo para rendir (E1, caso 1).

En síntesis, en este caso se observa un proyecto institucional que antecede a la pandemia orientado hacia un modelo de enseñanza basado en la práctica profesional. Más allá de algunas discrepancias en torno a la efectiva implementación de la virtualidad en la evaluación se pueden encontrar puntos de convergencia entre los principios institucionales y la práctica de enseñanza analizada.

## *Caso 2*

### Datos contextuales de la institución

Esta universidad se caracteriza por una fuerte tradición de participación estudiantil y democracia universitaria. Ofrece una amplia propuesta académica que abarca las Humanidades, las Ciencias Sociales, las Ciencias Exactas y Naturales, la Ingeniería, las Ciencias de la Salud y las Ciencias Económicas, con programas de grado, posgrado y educación continua. Cuenta con un cuerpo estudiantil heterogéneo, diverso y numeroso, así como con una red de institutos y centros especializados que impulsan el avance del conocimiento y sostienen proyectos de investigación en colaboración con instituciones nacionales e internacionales. Para

este trabajo se seleccionó un espacio curricular de la carrera de grado de Ciencias de la Comunicación.

#### Evaluación desde la mirada de las autoridades entrevistadas

Los directivos de la institución entrevistada concuerdan en que la pandemia fue una situación bisagra que, de alguna manera, incentivó los cambios especialmente en lo referido a la digitalización de la información en expedientes electrónicos. Ante la emergencia sanitaria, las autoridades estudiantiles y de gestión de la institución señalaron que se conformaron equipos por carrera y por cátedra, con el fin de analizar y repensar las estrategias de enseñanza, los contenidos y los sistemas de evaluación, que debían ajustarse a la situación de aislamiento y a la virtualidad expresa. Concuerdan en que las diferentes cátedras jugaron un papel importante en la toma de decisiones, y que estos mismos colectivos actuaron como identificadores de particularidades a atender y considerar en sus prácticas educativas, tanto como en la relación con sus estudiantes. La directora de la Carrera de Comunicación señala que durante la pandemia se realizaron encuestas a estudiantes en donde pudieron detectar algunos de los problemas que atravesó el estudiantado en la pandemia. Los resultados obtenidos, llevaron a la creación de un programa para abordar problemáticas, pensadas para alumnos, docentes y no docentes en el ámbito universitario, en relación con la salud mental y el estrés.

En la entrevista realizada al secretario académico de la institución, se observan otras dimensiones. La primera es el reconocimiento de la normativa nacional e institucional como facilitadora de toma de decisiones durante la pandemia. La segunda es que no hay una posición clara en la institución respecto de las ventajas respecto de la virtualidad, sino “una toma de posición” de algunos actores. Su diagnóstico deja entrever la coexistencia de una “tradicción” epistemológica más académica y otra de corte profesional que atraviesan los talleres de la carrera de Comunicación, marcando diferentes modos de concebir el conocimiento y su enseñanza. Así lo expresa:

En Comunicación hay, tal vez, cruce de tradiciones al momento de la enseñanza, porque también los talleres dejan su impronta y entonces los talleres están a cargo de personas que tienen una inserción profe-

sional, un saber técnico determinado, video, radio, escritura, etcétera, periodismo y entonces en muchos casos quien enseña en esas instancias, enseña cómo aprendió su oficio. Las lógicas del oficio son distintas a las de la academia. (A1-SA- Caso 2)

Con relación a la acreditación, puntualiza que durante la pandemia las evaluaciones se “elastizaron”, y explica:

Se discutió mucho también el último Reglamento Académico que dice que los exámenes deben ser escritos. Básicamente, después estas discusiones se retomaron con el Chat GPT. Todas las carreras hicimos de algún modo talleres para discutir pedagogía y didáctica y uno de los puntos siempre era de evaluación (A1-SA- Caso 2).

La directora de la Carrera de Comunicación agrega:

(...) pero hubo mucho trabajo en el proceso de virtualización de los finales. Fue una gran discusión si se podía tomar el final virtual o no, y cómo. Se definió que sí, y hubo mucho trabajo en esto, de manera conversada con los cinco (5) directores de carrera, para poder establecer los marcos a partir de los cuales se podía evaluar en la instancia de final (A4CC - Caso 2).

Durante la pandemia, la consejera estudiantil de la Junta de la Carrera de Comunicación menciona que la Facultad implementó diversos protocolos para la acreditación y validación de materias. Entre ellos se incluyeron clases en línea de carácter sincrónico con grabación, la realización de trabajos prácticos finales —tanto grupales como individuales—, la posibilidad de defender tesinas de grado en modalidad virtual y sincrónica, la aprobación de la cursada condicionada a la rendición de exámenes finales presenciales, y la extensión del período de regularidad para los estudiantes.

En el escenario pospandemia se aprobó e implementó la reforma del plan de estudio de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación que incluye espacios de curricularización de la extensión universitaria como también prácticas pre-profesionales, entre otros aspectos.

Evaluación desde la mirada de docentes y estudiantes: el caso de la materia Práctica pre-Profesional de Periodismo

La materia se propone como una agencia universitaria de noticias, “no como una agencia de noticias universitarias” (D1, caso 1) y está dirigida por periodistas. En cuanto al diseño de los espacios y del currículum, expresan:

(...) nosotros rompemos con lo que son la mayoría de procesos formativos en la carrera porque no usamos el aula, entonces, todo lo que hacemos es disruptivo para lo que suelen esperar los estudiantes. Entonces, ¿cómo funcionamos? Cada docente con ese grupo de cuatro, cinco, seis (4, 5 o 6) chicos, no más grande que eso, a cada uno le indicamos que tiene que ir a hacer una determinada cobertura, una determinada nota. Nuestra manera de formar está dada en todo ese proceso de la nota, o sea, desde cómo se encara, desde cuáles son las consignas con las que salen a la calle a buscar esa nota, cómo la van transformando, o construyendo, mejor dicho, y cómo la cierran y finalmente cómo se sube y circula esa nota (D1 - Caso2).

El docente sostiene como premisa que la profesión periodística debe realizarse en el lugar de los hechos, rompiendo prejuicios y yendo al territorio o sacando fotos y publicando en las redes. Explica que el seguimiento de las notas es constante y de acompañamiento permanente en la edición y en la calle. Los estudiantes nunca están solos cubriendo una nota, sino acompañados y en constante comunicación con el docente al que, en este caso, llaman “editor”.

Los estudiantes pueden inscribirse en distintas áreas: redacción, fotografía, redes sociales, producción audiovisual o podcast y deben aclarar su disponibilidad

horaria para la mejor coordinación de los encuentros sincrónicos semanales. Al interior de las prácticas, los editores (docentes) diseñan la agenda noticiosa de la semana.

Los estudiantes califican la experiencia como positiva y valoran la formación en el campo profesional:

La profesionalidad con la que se manejan las cosas. Siento que el trato que tengo con un coordinador acá en esta pasantía no va a ser tan distinto cuando tenga quizás un editor en jefe o alguien al que le tenga que mostrar una nota escrita. (E2 - Caso 2)

En síntesis, en este caso la apuesta institucional se asienta en el valor de las cátedras, en su autonomía y en el compromiso que manifiestan con la tarea y con la institución. En el caso de la Carrera de Ciencias de la Comunicación la reforma del plan de estudios habilitó la validación de formas emergentes de abordaje de la enseñanza.

### *Caso 3*

#### Datos contextuales de la institución

Es una institución con una larga trayectoria que se estructura en departamentos. Esta decisión estratégica permite una mayor flexibilidad y transversalidad en el conocimiento, evitando la duplicación de esfuerzos. Inicialmente estuvo vinculada al campo tecnológico, pero fue ampliando su ámbito de intervención. A la fecha cuenta con diecisiete departamentos y sesenta y siete carreras de grado. Cuenta con una destacada labor de investigación. Para este trabajo se seleccionó la carrera de Enfermería correspondiente al campo de las Ciencias de la Salud.

#### La evaluación desde la mirada de las autoridades

En esta universidad fueron entrevistadas dos autoridades que narran las particularidades de la institución a partir de los cambios generados durante y después de la pandemia. Con relación a la normativa, afirman que la institución tiene una

profusa producción, que tuvo marchas y contramarchas en lo que concierne a la virtualidad una vez finalizada la pandemia. En la vuelta a la presencialidad, la segunda autoridad entrevistada señala que un sector de la comunidad promovía el retorno a la presencialidad completa. En este marco, comenta:

Muchos querían retornar absolutamente a la presencialidad cien por cien, hubo normativa que respaldaba esas posturas. Por ejemplo, el 100% de los exámenes que se tomaran, tenían que ser presenciales y se alentó por una normativa institucional, volver a las aulas. (A2 - Caso 3)

Sin embargo, comenta que un tiempo después hubo una nueva reformulación del binomio presencialidad / virtualidad que mitigó ese impulso original de volver por completo al cara a cara sin dejar resquicios para la mediación tecnológica en las prácticas de enseñanza:

Justamente después de esta normativa que dijo «se retorna a la presencialidad plena» hubo otra que costó un poco emitir, pero de todos modos tuvo apoyo de la comunidad, que fue la [Número] del 22, que tiene que ver con que ponemos en valor la antigua Resolución Nacional para Educación a Distancia. Es decir, podemos hacer clases mixtas hasta los porcentajes que se permitían en el momento. (A2 - Caso3).

Específicamente, en lo relativo a la normativa sobre evaluación, la primera autoridad entrevistada menciona que antes de la pandemia había algún intersticio para posibilitar una evaluación virtual, pero tenía carácter de excepción:

(...) antes estaba también la posibilidad, pero todo por excepción, que pudiera haber un examen, por ejemplo, oral o escrito, a través de la plataforma virtual o en una entrevista mediante una plataforma tipo Zoom. La aprobación de esto quedaba en los consejos departamentales por vía de excepción. (A1-SA - Caso 3)

Asimismo, esta misma persona describe las acciones desplegadas por la unidad académica en términos de validación de identidad en las instancias virtuales, la capacitación brindada y el acompañamiento del SIED, para pensar nuevas estrategias didácticas para los docentes que lo solicitan.

Al igual que muchas de las personas entrevistadas, A1 es un profesor con una extensa trayectoria tanto en gestión como en docencia. Por lo tanto, su perspectiva se nutre de su recorrido en los distintos cargos. En el marco de la entrevista, alterna su mirada desde los diferentes roles desempeñados: docente, autoridad política en el cargo actual y en anteriores, lo cual aporta densidad a su análisis de la virtualidad / presencialidad y de la evaluación. Así, por ejemplo, recupera el saber construido a lo largo de su trayectoria de más de 20 años de experiencia docente para referirse a la evaluación: “(...) es espiralado; volvemos a retomar los contenidos. Si vos en el próximo demostrás que esto lo aprendiste, ya está; ya demostraste” (A1-SA - Caso 3). Sus palabras dejan entrever una visión formativa de la evaluación, con énfasis en la retroalimentación. Más adelante, problematiza la calificación numérica en su capacidad de reflejar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Su estrategia docente encuentra puntos de tensión con lo establecido en la normativa, como la misma autoridad señala:

(...) creo que es muy difícil salir del examen porque la normativa te pide que tenés que tener una calificación: un examen, o sea está el parcial y el final y la promoción. Entonces esas son barreras también para entender lo que es una evaluación realmente, nos quedamos en eso. (A1-SA - Caso 3)

Para sortear esa tensión recurre a una estrategia personal para calificar, en la cual la nota de la cursada no coincide con la del examen:

Yo a mis estudiantes nunca los califico con la nota del examen, porque no es eso, yo los fui evaluando en la participación, en el interés, cómo se fue desarrollando, cómo fueron creciendo. Para mí, si desaprobo un parcial y después alcanzó los objetivos; alcanzó los objetivos, aprobó la asignatura, pero eso es algo que lo puedo decir yo (A1-SA - Caso 3).

En conclusión, el entrevistado logra sortear la normativa, no desde la oposición, sino encontrando sus intersticios para jerarquizar la evaluación por sobre la calificación.

Evaluación según la mirada de docentes y estudiantes: el caso de la materia Organización de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios

Los estudiantes de la carrera de enfermería realizan una serie de inmersiones en el campo profesional, y a partir de ello, elaboran un trabajo práctico que acompaña el desarrollo de este espacio curricular. Esta tarea se realiza en etapas, en la que los docentes van retroalimentando la actividad de los estudiantes, y luego se retoma en un examen final oral integrador:

(...) 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 sobre eso, el trabajo final es la integración de la materia... (D1 - Caso 3)

Estas salidas al campo se realizan con el acompañamiento de los docentes, lo que configura una forma de inmersión guiada al espacio profesional. A este seguimiento se suman diversas instancias de tutorías y retroalimentación sobre el diseño de los trabajos prácticos, que forman parte de la estrategia de evaluación de la materia.

...el desafío más grande que tuvimos fue cómo hacer el acompañamiento y el seguimiento de esos procesos...Nuestra idea no era dar una consigna y que entreguen al final del cursado sino ir haciendo una construcción en proceso con ellos y con ellas para trabajar ese proyecto... fuimos buscando diferentes estrategias de acompañamiento de tutorías. (D2 - Caso 3)

La evaluación es continua; y al trabajo práctico, se suman algunos otros instrumentos tales como cuestionarios, foros y videos con preguntas. Según los entrevistados, estos recursos buscan diferenciarse de una lógica memorística: “no evaluamos conceptos teóricos, pero sí cómo pueden aplicarse sobre ejemplos” (D2 - Caso 3).

Los estudiantes valoran la variedad de instancias de trabajo que les propone llevar a cabo el equipo docente. La asignatura plantea una actividad que resulta novedosa para los estudiantes, quienes destacan haber descubierto los distintos aspectos de la gestión que componen el sistema hospitalario:

En mi vida imaginé que iba a estar en un trabajo de gestión donde yo iba a tener que evaluar un presupuesto, tenía que buscar un problema. Intentar buscar una solución a ese problema, con los recursos que tengo. (E1 - Caso 3)

A través de una observación guiada, el estudiantado puede conocer un nuevo entorno del trabajo profesional:

(...) primero tanto en el hospital o en el centro de salud tenías que ir a varias veces por semana para hacer un análisis observando lo que era la jornada de enfermería y ahí observabas todo. O sea, cuántas horas trabajan, quién trabaja, qué problemas había, cómo era la distribución de trabajo, quién iba, quién no iba, quién faltaba. Después también todos los recursos materiales con que cuenta el centro... (E2 - caso 3)

Asimismo, reconocen el apoyo de los docentes en las instancias de retroalimentación, y señalan que el aprendizaje se da a través de un proceso que articula teoría y práctica aplicada:

(...) es un proyecto bastante grande donde te hacían pensar un problema a partir del trabajo de campo que se hizo. Vos tenías que encontrar una falla, algo que se pueda hacer para mejorar y armabas el proyecto y ese proyecto se va presentando en distintas instancias (...) [y después te hacen la devolución]. (E2 - Caso 3)

Se observa una homologación entre los trabajos prácticos y la práctica profesional: "...el trabajo práctico fue una práctica en sí, valga la redundancia" (E2 - Caso 3). Para reafirmar esta idea, el estudiantado entrevistado compara esta actividad con la evaluación de conceptos teóricos mediante un examen:

(...) está bueno no ver todas estas teorías así y que te las pregunten con *múltiple choice* y con preguntas cerradas, sino ver cómo uno lo aplica en la gestión. Con la contextualización al Centro de Salud que fue el que me tocó a mí, [comprendí] cómo bajarlo a la realidad y que no quede así en un «qué decía tal autor». (E2 - Caso 3)

En esta cita parece haber una contraposición en las modalidades de construcción de conocimiento. En la primera opción, la fuente de conocimiento es un autor consagrado y el conocimiento válido refiere a la apropiación de ese saber consolidado. En la segunda opción, se parte de un enfoque más vinculado al socio constructivismo en el que la posición de sujeto del estudiante es la de constructor de conocimiento. De esta forma, una actividad diseñada por el equipo docente basada en una participación guiada pauta la construcción de un saber nuevo, situado y contextual cuyo “autor” es el estudiante.

En síntesis, más allá de los acuerdos institucionales provisorios se observa un fuerte énfasis en dos puntos centrales: por un lado, el lugar del estudiante como constructor de conocimiento; por otro, en la temporalidad como un vector de acumulación y retroalimentación que da cuenta del proceso de aprendizaje.

## **Discusión**

El análisis realizado muestra que la normativa nacional delega las decisiones sobre la evaluación en las universidades, lo que genera configuraciones institucionales heterogéneas. La comparación sistemática de los tres casos analizados, organizada en torno a dimensiones organizacionales, curriculares y pedagógicas, permite destacar las similitudes y diferencias en las formas de concebir y llevar adelante la evaluación universitaria (ver Tabla 3). Así, las prácticas evaluativas están atravesadas por la trayectoria, el modelo de gobierno, las culturas disciplinares y locales, las propuestas de enseñanza y la experiencia estudiantil de cada institución, entre otros aspectos.

Tabla 3. Comparación de los casos analizados

Dimensiones	Caso 1	Caso 2	Caso 3
<b>Características diferenciales de la institución</b>	La institución emprendió un proceso de reforma orientado al trabajo en competencias.	Es una unidad académica joven en una institución con mucha historia. La identidad principal está marcada por la carrera y no por la unidad académica.	Es una institución con una larga trayectoria y una fuerte apuesta por la virtualidad que no es compartida por toda la comunidad académica.
<b>Tipo de carrera</b>	Profesorado	Ciencias de la Comunicación	Ciencias de la Salud. Enfermería.
<b>Contexto curricular</b>	Proceso de reforma a través de créditos.	Plan de estudios nuevo. Inclusión de prácticas pre-profesionales.	Proceso de virtualización del ciclo superior de la Carrera.
<b>Regulación</b>	La institución está muy regulada por normativa y en algunos casos, por estándares internacionales.	Gran parte de la responsabilidad reside en la autonomía, en el prestigio y la trayectoria de los titulares de cátedra. Cambios en el plan de estudios	La institución funciona a través de normativas que dan cuenta de los acuerdos provisorios sobre la presencialidad y la virtualidad.
<b>Autoridades de la Unidad académica</b>	Fuerte compromiso con el proyecto institucional que se inició bastante antes de la pandemia	Remiten a las tradiciones de las cátedras	Retoman la trayectoria de las cátedras para emprender cambios en las prácticas de enseñanza.
<b>Asignatura</b>	Literatura de la Lengua Francesa	Taller de periodismo II	Organización de los Servicios de Enfermería Hospitalarios y Comunitarios
<b>Espacio</b>	Aula - Aula	Aula - Calle	Aula - Hospital

<b>Propuesta de enseñanza declarada</b>	Modelizan la futura práctica profesional de los estudiantes	Abordaje de las materias como prácticas pre-profesionales en estrecha relación con el campo laboral	Teoría y observación en las prácticas
<b>Estrategias de evaluación declaradas</b>	Diversas herramientas y formatos para plantear la evaluación Recurren al examen final porque ayuda a una visión integral de la materia	Evaluación en proceso a través del acompañamiento. Califican con aprobado/desaprobado.	Evaluación en proceso a través de un acompañamiento. Retroalimentación formativa. Trabajos prácticos que estructuran la materia. Examen final oral
<b>Experiencia estudiantil</b>	Formación inicial y desarrollo profesional docente a partir de la observación y la práctica en el aula.	Interpretan las prácticas como actividades de formación profesional	Evaluación positiva. Privilegian las prácticas a la teoría

Fuente: Elaboración propia acorde a los casos analizados.

A partir del trabajo de campo surgen las siguientes dimensiones de análisis que permiten comprender las regularidades y las especificidades de las prácticas evaluativas analizadas: a) marcos normativos, b) el campo profesional como modelo de enseñanza (rol del docente, espacio y relación entre enseñanza y evaluación), y c) instrumentos de evaluación.

### *Marcos normativos*

En lo vinculado con la normativa es importante destacar que en las universidades existen tres niveles de decisión cuya incidencia varía según las tradiciones académicas de cada establecimiento: El primer nivel corresponde a las autoridades centrales de la universidad que definen regulaciones generales. El segundo de los niveles es la Unidad Académica, donde cada facultad o

departamento establece acuerdos de trabajo. Por último, se encuentra, el nivel de la carrera, donde tiene mayor incidencia lo disciplinar y lo propio del campo del conocimiento.

Las instituciones analizadas presentan marcos y modalidades de regulación de la enseñanza claramente diferenciadas de acuerdo a cada uno de estos niveles. En el caso 1, la unidad académica había iniciado y consensuado un proceso de transformación antes de la pandemia a través de la internacionalización, virtualización y el enfoque de competencias, entre otros aspectos. En el Caso 2, la institución se sostiene en la tradición de las cátedras, aunque la implementación de un nuevo plan de estudios abrió la puerta a nuevas estrategias de enseñanza (curricularización de la extensión y prácticas pre-profesionales). La discusión en torno a esta reforma se inició antes de la pandemia y se implementó posterior a ella. En el Caso 3, al menos durante el trabajo de campo, aparecen tensiones en la discusión sobre la normativa en el nivel de la Unidad Académica, en particular en lo relativo a la presencialidad /virtualidad. En todos los casos, la consolidación de la normativa implica un proceso en el que los consensos pueden afianzarse en distintas instancias de gobierno de la Unidad Académica.

#### *El campo profesional como modelo de enseñanza*

El campo profesional es una referencia de las asignaturas estudiadas en los tres casos. Este hallazgo reitera un patrón identificado en una investigación anterior (Landau et al., 2025). A pesar de haber analizado asignaturas de disciplinas diversas (formación docente, periodismo y enfermería), observamos nuevamente la persistencia del modelo profesional como eje orientador de las propuestas curriculares. Este campo profesional no solo presenta diferencias en función del tipo de conocimiento y/o la disciplina de referencia, sino que se articula a través de otras dimensiones comunes y transversales: el rol del docente, la configuración del espacio y la relación intrínseca entre la enseñanza y la evaluación.

- Rol docente: La figura docente se ejerce mediante un acompañamiento situado que integra tanto la mediación pedagógica como la orientación en el campo profesional vinculado a la asignatura en cuestión. Desde este posicionamiento, se brindan despliegan estrategias de heteroevaluación (a cargo del docente y en algunas situaciones de los pares) como desde

la autoevaluación dando lugar a que los estudiantes revisen, ajusten y profundicen su desempeño a lo largo del trayecto formativo.

- **Espacio:** Las prácticas evaluativas cobran sentido en relación con los escenarios profesionales reales: aula escolar, producción periodística o ámbito hospitalario, es decir, se expanden más allá del aula. Estos espacios no funcionan como meros escenarios físicos, sino como marcos de significación que modelan qué se entiende por aprender y cómo se legitima la acreditación del conocimiento.
- **Relación entre enseñanza y evaluación:** La evaluación se basa en un modelo procesual y continuo, a través del acompañamiento, la retroalimentación y la producción situada. La evaluación se encuentra amalgamada en la propuesta de enseñanza, De este modo, los límites entre propuesta de enseñanza y evaluación formativa se vuelven porosos.

El campo profesional, entendido como referencia para la formación, opera como usina de propuestas y como fuente de recursos para pensar las actividades del aula. Más que reproducir un desempeño profesional, habilita criterios, saberes y modos de actuación que orientan tanto la enseñanza como la evaluación. Este enfoque no sólo compromete los instrumentos evaluativos, sino que también redefine la significación del espacio y el rol docente, al articular prácticas, decisiones y marcos de sentido propios del campo.

### *Instrumentos de evaluación*

En lo relativo a los instrumentos de evaluación, se observan propuestas de producción del campo profesional de referencia: escribir un artículo periodístico en una agencia de noticias, insertarse en el servicio hospitalario, o diseñar una secuencia didáctica para el aula. Sin embargo, hay diferencias entre los casos en cuanto a la convivencia de estas producciones vinculadas al campo profesional con instrumentos canónicos de evaluación como exámenes parciales y finales. Mientras que en las asignaturas de los casos 1 y 3, este tipo de propuestas conviven con instancias de evaluación sumativas que involucran escalas numéricas; en el caso 2, la acreditación se materializa únicamente a través de aprobado-desaprobado, por ser una práctica pre-profesional.

En el escenario pospandémico, la evaluación se ha erigido en un espacio crucial de redefinición sistémica, donde convergen, y en ocasiones se tensionan, las normativas institucionales, la autonomía docente, las prácticas estudiantiles y las modalidades emergentes de enseñanza. En este proceso, la evaluación no solo regula el aprendizaje, sino que reconfigura prácticas, sentidos e identidades, expresando de manera directa la gestión del conocimiento, las responsabilidades institucionales y las decisiones internas sobre cómo se produce, se interpreta y se legitima dicho conocimiento. En este marco, pensar la evaluación implica también interrogar los modos contemporáneos de gobernanza universitaria y las formas en que las instituciones organizan su vida académica.

## **Conclusiones**

A diferencia de gran parte de los antecedentes relevados, que suelen comparar y contrastar las opiniones de docentes y estudiantes desde una metodología cuantitativa, este artículo se inscribe en un abordaje cualitativo, que recupera la voz, los sentidos y las perspectivas de los actores involucrados en el proceso. Para ello, se consideran las prácticas de evaluación en tres niveles: nacional (normativa), institucional (normativa y voz de las autoridades) y a nivel del aula (docentes y estudiantes).

Dado que en la Argentina la normativa nacional delega en las universidades las decisiones sobre evaluación, el nivel institucional constituye un marco relevante para comprender cómo se articulan, o no, las prácticas emergentes con las regulaciones existentes. El interrogante es entonces en qué medida la institución obtura, habilita y/o posibilita el despliegue de instancias evaluativas independientes de la acreditación.

Se observan diferencias en la implementación y en la configuración institucional que dan lugar a una capilaridad de prácticas emergentes. Estas prácticas se despliegan y circulan por espacios de la vida académica, equipos docentes e interacciones cotidianas, que se consolidan tanto en articulación en los distintos niveles de gobierno como en ausencia de regulaciones consolidadas.

Más allá de la dimensión normativa, un elemento que emerge del trabajo de campo es que, aun cuando existe un marco normativo claro y consensuado, las perspectivas de los distintos actores institucionales median y atraviesan las formas en que se interpreta y se lleva a cabo el proceso de evaluación en la universidad.

Un patrón común en relación con las prácticas de enseñanza emergentes: el campo profesional opera como organizador central de la evaluación. Los espacios donde se desarrollan las prácticas no funcionan solo como escenarios, sino como matrices de sentido que orientan qué se enseña, cómo se evalúa y qué se considera un aprendizaje legítimo. De ello se desprende la necesidad de concebir un modelo más complejo y no lineal de la relación entre espacio y práctica. Entender los espacios de aprendizaje no como la infraestructura con la que se cuenta sino como aquello que se crea mediante la escenificación o la representación permite reconocer la multiplicidad, mutabilidad e interdependencia de las prácticas espaciales y pedagógicas. En este marco, los espacios no solo influyen sobre los procesos de aprendizaje, sino también sobre las identidades y los afectos, poniendo de manifiesto que el sentido de la acreditación se teje en la interacción de cuerpos, objetos, materiales y aulas.

Asimismo, es posible observar cómo se establecen distinciones respecto de la responsabilidad al evaluar al distinguir entre la agencia humana (las decisiones docentes) y una agencia no humana (la nota de los exámenes, o como en la actualidad podría ser la inteligencia artificial). Estas distintas posiciones brindan una mirada fractal de la complejidad de la evaluación que la desacopla de la calificación como simplificación numérica del proceso de aprendizaje realizado a lo largo de la asignatura. Así, la evaluación es más compleja que la calificación, ya que quien establece la calificación es la persona y no el examen.

Esta investigación se desarrolló en el contexto de la pandemia, que provocó un shock tecnológico marcado por el uso intensivo de plataformas mediáticas. Como se evidencia en la descripción de los casos, esta hipermediatización obligó a revisar de manera abrupta las formas de enseñar y evaluar, lo que, a su vez, demandó nuevos marcos regulatorios. En el escenario pospandemia, la irrupción de la inteligencia artificial está generando un nuevo cimbronazo tecnológico que impacta directamente en el corazón de la universidad: las formas de construcción del conocimiento. Esta situación interpela a las instituciones a emprender una

nueva revisión de sus prácticas educativas y, en particular, de la evaluación, con el fin de integrar adecuadamente tanto los procesos de acompañamiento como la acreditación de saberes.

De cara a futuras investigaciones, resulta pertinente explorar cómo las dinámicas de gobernanza universitaria pueden evolucionar para acompañar de manera situada y estratégica la emergencia de prácticas evaluativas que, con frecuencia, se originan y validan en el espacio del aula, antes de ser formalizadas normativamente. Este constituye un campo fértil para indagar en el diseño de marcos institucionales capaces de dialogar con la realidad efectiva de las prácticas pedagógicas, reconociendo su carácter situado, experimental y en constante transformación. Avanzar en esta dirección no solo permitiría establecer las regulaciones pertinentes, sino también promover modos de gobernanza flexibles que incorporen las innovaciones, reconozcan la agencia docente e integren las perspectivas de los distintos actores involucrados.

Estos hallazgos revelan que la evaluación se configura como un espacio social de alta complejidad, superando una perspectiva meramente técnica, al tensionar y renegociar de forma continua nociones clave como la justicia educativa y curricular, los límites de la profesionalización y el ejercicio de la autonomía pedagógica.

## **Referencias**

ANIJOVICH, R. (2010). *Evaluar para aprender*. Aique.

ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

CONTRERAS ROLDÁN, S. y HENRÍQUEZ RITCHIE, P. (2023). Cultura de evaluación para el aprendizaje según estudiantes y docentes de una universidad pública mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1831. <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1831>

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill Interamericana.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; GARCÍA, P. y PÉREZ CENTENO, C. (2021). *Gobernanza universitaria en Argentina: aportes de investigación para pensar el pasado, el presente y el futuro de la Universidad*. Ediciones USTA.

FLETCHER, R. B.; MEYER, L. H.; ANDERSON, H.; JOHNSTON, P. y REES, M. (2011). Faculty and students' conceptions of assessment in higher education. *Higher Education*, (64), pp. 119-133. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9484-1>

LANDAU, M.; ROGOVSKY, C.; POSE, M. M.; MANZUR BUSLEIMÁN, 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), pp. 51-74. <https://doi.org/10.29197/cpu.v22i44.683>

MORÁN, L.; LANDAU, M.; IRIARTE, L. y SANSOT, S. (2026). Investigar en red como práctica situada: Tensiones, aprendizajes y desafíos de una experiencia colaborativa en educación superior. *Polifonías. Revista de Educación*, 29 (en prensa en este número).

MORENO ARELLANO, C. I. (2024). Editorial. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 36(1), pp. 12-14. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.926>

SELWYN, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (10), pp. 3-14.

PEREIRA, D.; CADIME, I.; BROWN, G. y FLORES, M. A. (2021). How do undergraduates perceive the use of assessment? A study in higher education. *European Journal of Higher Education*, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.18713>

ROGOVSKY, C.; LANDAU, M.; POSE, M. M.; MANZUR BUSLEIMÁN, G. y PIATTI, G. (2025). Evaluación en el nivel superior a partir de la pandemia: Aproximaciones desde la perspectiva de los estudiantes. Ponencia presentada en Congreso Latinsotl 2025. [https://redaccion.pent.org.ar/sites/default/files/2025-11/Latin%20Sotl.pdf?\\_gl=1\\*feuun7\\*\\_gcl\\_au\\*MTg4MjE5ODk2My4xNzYyNjk3NjM4](https://redaccion.pent.org.ar/sites/default/files/2025-11/Latin%20Sotl.pdf?_gl=1*feuun7*_gcl_au*MTg4MjE5ODk2My4xNzYyNjk3NjM4)

SAHERA, A.; ALIB, A. J.; AMANI, D. y NAJWAND, F. (2022). Traditional versus authentic assessments in higher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), pp. 283-291. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329835.pdf>

SECOLSKY, C. y DENISON, D. B. (2018). *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education*. Routledge.

SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. En Tyler, R. W., Gagné, R. M. y Scriven, M. (Eds.) *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally. <https://es.scribd.com/doc/283341599/Scriven-The-Methodology-of-Evaluation-1967>

STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

### **Normativa consultada**

Acuerdo Plenario del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) Nro 1103/20 del 14 de mayo del 2020.

Consejo Interuniversitario Nacional. (2020, 14 de mayo). Acuerdo Plenario N° 1103/20: Algunas cuestiones normativas relacionadas con decisiones sobre validez, evaluación, acreditación y dictado de las carreras en las instituciones universitarias públicas durante el actual período de emergencia sanitaria. <https://www.cin.edu.ar>

Consejo de Universidades. (2023, 19 de octubre). Acuerdo Plenario N° 269/23: Aprobar el nuevo reglamento sobre la modalidad de educación a distancia propuesto. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/acuerdos-plenarios>

Resolución CE 1655/21 del CIN. Cuestiones en torno a la situación de excepcionalidad sobre el dictado de carreras durante la emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19. 13 de diciembre de 2021

Acuerdo Plenario CIN 1158/21. Ley de educación superior. Documento de trabajo. San Martín, 14 de diciembre de 2021

Acuerdo Plenario Consejo de Universidades 269/23 “Revisión de marco regulatorio de Educación a Distancia”

Resolución ME 2599/23. Ministerio de Educación.

**Mariana Landau:** *Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magister en Análisis del Discurso (UBA). Licenciada en Ciencias de la educación (UBA). Profesora regular de Tecnologías Educativas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Profesora de Posgrado (Universidad del Salvador; Universidad Nacional de San Martín; CAECE). Correo electrónico: [mllandau@sociales.uba.ar](mailto:mllandau@sociales.uba.ar)*

**Corina Rogovsky:** *Magister en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Educación y Nuevas tecnologías (FLACSO Argentina). Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Coordinadora Pedagógica del Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO Argentina). Profesora de Posgrado (FLACSO Uruguay, UCASAL, UBA, UNC, MEVINS). Correo electrónico: [corirogovsky@gmail.com](mailto:corirogovsky@gmail.com)*

**María Monserrat Posse:** *Maestranda y Especialista en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por FLACSO. Docente e investigadora en la Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías del PENT de FLACSO. Correo electrónico: [posemariam@gmail.com](mailto:posemariam@gmail.com)*

**Gabriela Silvia Piatti:** *Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrante del proyecto de investigación: UBACyT: Prácticas educativas de tipo académico en el nivel superior. Aproximaciones socio-semióticas y socio-materiales (UBA). Correo electrónico: [gspiatti@gmail.com](mailto:gspiatti@gmail.com)*