

Análisis de las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en contexto de pandemia

Milagros Rafaghelli; Candela San Román; Susana Celman; Tamara Suiva; Marianela Turriani; Juan P. Medina Bello

Autoras/es: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106. Paraná, Entre Ríos. Argentina.

Contacto: milagros.rafaghelli@uner.edu.ar

ARK: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/7ok5oyw6s>

Resumen

La reseña presenta un análisis de las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad durante la pandemia de COVID-19.

Esta surge de la investigación "Análisis de las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en contexto de pandemia" (PID 3188 FCEDU-UNER), se focaliza en las prácticas evaluativas valoradas por los estudiantes entre 2020 y 2021. Con un enfoque cualitativo, se recopiló datos a través de 443 encuestas a estudiantes de tres universidades y nueve entrevistas en profundidad. Se identificaron tres dimensiones claves en las buenas experiencias de prácticas evaluativas: la dimensión emocional y afectiva, la interacción entre pares y la retroalimentación. Los hallazgos resaltan el papel relevante que cumplen cada una de ellas. Se concluye que las buenas prácticas de evaluación contribuyen tanto a la acreditación de conocimientos, como al fortalecimiento de los vínculos emocionales, afectivos y socio-cognitivos, aspectos fundamentales para la formación integral de las y los estudiantes universitarios.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes; buenas prácticas; pandemia; universidad; plataformas

Objetivos propuestos y cumplidos

El proyecto se propuso y alcanzó el objetivo general de analizar las características que adoptan las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en período de pandemia, desde la visión del estudiantado. Para ello: se identificaron rasgos de buenas prácticas evaluativas de los aprendizajes a través del relevamiento de las experiencias vividas por las y los estudiantes; se reconocieron las características singulares de las buenas prácticas evaluativas de los aprendizajes durante el período de pandemia; y se establecieron regularidades.

Marco teórico y metodológico (síntesis)

La evaluación distribuida

El contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) generó una dinámica novedosa en los procesos y en las prácticas educativas. Durante este tiempo los profesores reinventaron las formas de enseñar en virtud de la remotización de emergencia.

La situación vivida condujo a reconceptualizar el valor del conocimiento y reflexionar acerca de las prácticas educativas para adoptar decisiones relacionadas con los temas, contenidos y estrategias mediante las que se desarrolló la enseñanza, de manera tal de enriquecer los procesos de formación.

La evaluación de los aprendizajes también fue parte de la reconceptualización. En Argentina, durante los primeros meses del ASPO, se sucedieron una cadena de malentendidos en relación con la evaluación. Los malos entendidos oscilaron entre argumentos que mencionaban la eliminación de las evaluaciones, hasta posiciones que adoptaron a la evaluación como dispositivo de vigilancia y control.

En este escenario emergieron un sinnúmero de inquietudes y se generaron distintas estrategias políticas y pedagógicas para dar continuidad a los procesos socio-educativos. Las estrategias fueron variadas, obedeciendo a las particularidades de los contextos sociales, a los niveles y modalidades del sistema educativo, a los antecedentes y experiencias previas en trabajos institucionales basados en el uso de las tecnologías. También, a las dinámicas, culturas, e historias de las instituciones y su creatividad para trabajar en la contingencia. Lo cierto es que la modificación obligada de las estrategias pedagógicas —a propósito del aislamiento— condujo a momentos de reflexión en relación con las características de las prácticas evaluativas.

La dificultad que se observó para generar propuestas evaluativas en el escenario marcado por la no presencia de los estudiantes en el espacio delimitado por las paredes del aula dejó al descubierto la vigencia de la idea de la evaluación vinculada a la regulación de conductas sociales y al control de los aprendizajes. También dejó al descubierto la precariedad de referentes teóricos y prácticos orientadores para que los profesores puedan re-inventar la evaluación en el contexto pandémico. Hay investigadores que consideran que la mayoría de los docentes en servicio tienen un escaso conocimiento de estrategias de evaluación formativa y, por esta razón, siguen pensando la evaluación como un proceso que sirve solo para controlar y calificar. Los mismos investigadores expresan que en el futuro inmediato se debe atender con mayor compromiso a la formación y el desarrollo profesional sobre cuestiones específicas de evaluación educativa (Shepard, 2006, p. 17, Stobart, 2010; Anijovich, 2010).

Se asume que la evaluación de los aprendizajes es necesaria —en principio— por dos razones. Por un lado, porque tiene la función social y educativa de acreditar saberes; y por otra parte, porque hay evidencias que surgen de investigaciones que muestran los beneficios cognitivos de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los estudiantes parecen estudiar y aprender más si hay evaluaciones. Con lo cual, la evaluación tiene relación con aspectos motivacionales.

Se considera de vital importancia que el diseño, la puesta en práctica y la investigación de los resultados de las prácticas evaluativas adopten de manera integrada principios teóricos, epistemológicos, disciplinares, pedagógicos y psicológicos. De hecho, existen enfoques integrados que ofrecen postulados, conceptos y orientaciones para llevar adelante prácticas evaluativas. De todos modos, sigue siendo una deuda pedagógica identificar con claridad los conceptos relevantes y los principios teóricos y metodológicos que organizan y regulan las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes. Este reconocimiento debería conducir a la elaboración de instancias evaluativas verdaderamente formativas.

Ahora bien, previo a la elaboración de nuevas formas de evaluación se requiere conocer en profundidad cuáles son las formas de evaluación que los estudiantes valoran como buenas prácticas y experiencias, y las razones por las que las valoran. En efecto, esta investigación propuso indagar y analizar cuáles son las características que adoptan las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad, en el contexto de pandemia en el período 2020-2021. Si bien el tema adquirió relevancia durante la pandemia, no se trata de una novedad. Se trata de un tema cuya preocupación es una constante en las prácticas educativas de todos los niveles. La evaluación de los aprendizajes en la universidad es motivo de debate y de investigación por parte de un número importante de especialistas y docentes universitarios. Las buenas prácticas de evaluación son más una intención y un deseo que situaciones concretas y reales.

En esta investigación se propone la noción de evaluación distribuida (Rafaghelli, 2020) como marco para describir, interpretar, reflexionar e investigar las experiencias de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. El concepto de evaluación distribuida guarda un paralelismo con el de cogniciones distribuidas. El enfoque de las cogniciones distribuidas es amplio, abierto y heterogéneo, hay visiones y posiciones diferentes entre los especialistas que lo describen y ponen en práctica. De todos modos, y en términos muy generales, se puede decir que tienen en común la objeción a los estudios clásicos de los procesos cognitivos que conciben cognición como algo poseído y residente en el cabeza de las personas y como si para estudiarla fuera suficiente adoptar como unidad de análisis las acciones y comportamientos individuales de las personas en su proceso de aprendizaje (Salomon, 1993).

La hipótesis que conduce a adoptar la noción de evaluación distribuida obedece a dos razones: la evaluación de los aprendizajes es una práctica compleja pero en el concepto mismo de evaluación está ausente toda la intensidad de tal complejidad. Para comprender la complejidad de la evaluación se recurre a su naturaleza distribuida. Así, la evaluación es compleja por la diversidad de los elementos con los que se entrecruza e interactúa.

En este orden de cosas se sostiene que la evaluación está distribuida en los propósitos y objetivos de la formación; en los modos de concebir el aprendizaje; en los contenidos que se seleccionan y en los modos en cómo éstos se presentan a los estudiantes; en las formas que adoptan las tareas, actividades y consignas; en los protocolos o los

instrumentos de evaluación; en los entornos sociales y tecnológicos en los que tienen lugar los procesos de formación; en las normativas y culturas institucionales; y en las características de las personas que participan en la evaluación.

Los componentes y elementos que se mencionan han sido relegados a un segundo plano cuando se investiga la complejidad de la evaluación de los aprendizajes, como si estos elementos no afectarían a la evaluación. Se concibe que una de las razones que torna compleja la evaluación es la interacción integrada y coherente que debe construir con múltiples referentes teóricos: psicología, pedagogía, didáctica, etc. El desplazamiento a segundo plano de los referentes mencionados lleva a que se simplifique una problemática que es profundamente compleja. De hecho, el desconocimiento de la profundidad de la complejidad tiene como consecuencia la pérdida de capacidad de los enfoques tradicionales para investigar la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación distribuida es, entonces, un marco conceptual inicial para investigar las características y dinámicas de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes.

La motivación particular del equipo de investigación sobre las características que adopta la evaluación de los aprendizajes en período de pandemia en la universidad obedece al interés por realizar aportes que enriquezcan el campo de la evaluación y, al mismo tiempo, el interés se inscribe en la responsabilidad profesional de dar continuidad a una trayectoria en investigación que se desarrolla desde la cátedra de Psicología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Respecto de la dimensión técnica

Durante el estudio consideramos enfoques teóricos que contemplen las transformaciones sociotécnicas que atravesaron el proceso educativo y las prácticas de evaluación. La incorporación de las categorías de *culturas conectivas*, *plataformas* y *plataformización de la educación* nos permitió comprender las características de los contextos en donde se hibridó la evaluación de los aprendizajes de la universidad.

Culturas conectivas y plataformas sociodigitales

La expansión de la digitalización ha propiciado el desarrollo de nuevas formas de interacción social mediadas tecnológicamente. En este marco, las *culturas conectivas* emergieron como un fenómeno que reconfigura la producción, circulación y apropiación del conocimiento, promoviendo la interactividad, la colaboración y la participación. Sin embargo, este proceso no ha sido homogéneo ni libre de tensiones. Lo que en sus inicios fue concebido como una transformación cultural basada en la horizontalidad y el acceso abierto a la información ha sido, en gran medida, reorganizado y mediado por las plataformas digitales, cuya lógica responde a intereses económicos, algoritmos de segmentación y estrategias de captura de datos.

Baricco (2019) sostiene que los dispositivos digitales han transformado nuestra concepción de la realidad y nuestra relación con el mundo. La masificación de herramientas como Google, Facebook, YouTube o Twitter ha consolidado un entorno en el que las conexiones entre personas y contenidos ya no dependen únicamente de la voluntad de los usuarios, sino que están profundamente estructuradas por la infraestructura digital de las plataformas. Para Baricco, este cambio no es solo tecnológico, sino también epistemológico y cultural. En su análisis, la revolución digital es el resultado de una

transformación de las mentalidades, que han sido modeladas por el uso de herramientas diseñadas para resolver problemas prácticos.

Desde esta perspectiva, la digitalización no solo introduce nuevas herramientas, sino que redefine los marcos institucionales tradicionales. Mientras que las *culturas conectivas* propiciaban la descentralización del conocimiento y la colaboración entre pares, la consolidación de las plataformas ha reorganizado estos procesos bajo una lógica de intermediación digital, en la que la infraestructura tecnológica adquiere un papel regulador y condicionante de las interacciones.

Van Dijck (2016) analiza este fenómeno desde la evolución de internet, señalando que en los últimos años se ha producido un desplazamiento desde una red descentralizada hacia una *sociedad por plataformas*. En sus inicios, la cultura digital se asoció con ideales de apertura, colaboración y autonomía, pero con el tiempo estas aspiraciones han sido absorbidas por grandes corporaciones tecnológicas, que han convertido la red en un espacio estructurado en función de modelos de negocio privados. Para los usuarios, las plataformas siguen siendo entornos de sociabilidad y producción de contenidos, pero para las empresas representan un sistema de extracción de datos y capitalización de la conectividad. En este proceso, se ha transitado de una *cultura participativa* a una *cultura de la conectividad*, en la que las interacciones ya no son completamente autónomas, sino que están condicionadas por la lógica algorítmica de las plataformas (Van Dijck, 2016, p. 16).

Desde este enfoque, las plataformas no solo facilitan la conexión entre personas, sino que la modelan. Son estructuras dinámicas que evolucionan en función de las necesidades de los usuarios, pero también de los objetivos económicos de sus propietarios. Van Dijck (2016) distingue dos niveles de análisis para comprenderlas: como *constructos tecnoculturales*, que intervienen en la relación entre tecnologías y sujetos, y como *estructuras socioeconómicas*, que concentran el poder de mediación y procesamiento de datos a escala global. En este sentido, su impacto no se limita a lo técnico, sino que también redefine las prácticas culturales, políticas y económicas de la sociedad contemporánea.

Para ilustrar el funcionamiento de estas plataformas, Touza (2022) retoma la definición de Benjamin Bratton (2015), señalando que las plataformas operan como sistemas técnico-económicos que distribuyen interfaces y organizan interacciones entre usuarios humanos y no humanos. Sin embargo, lo que distingue a las plataformas no es solo su capacidad de conectar personas, sino su papel como intermediarias que regulan y condicionan el acceso a la información, las relaciones de poder y la distribución de recursos digitales. Nick Srnicek (2018) clasifica estas plataformas en cinco tipos, según su modelo de negocio:

- Plataformas publicitarias: extraen y analizan datos de los usuarios para comercializar espacios publicitarios (Google, Facebook).
- Plataformas en la nube: ofrecen servicios informáticos por suscripción (Amazon Web Services).
- Plataformas industriales: coordinan procesos de producción y logística mediante sensores y sistemas computacionales.
- Plataformas de productos: generan ingresos mediante el acceso a bienes físicos y la recolección de datos de uso.
- Plataformas austeras: operan con costos mínimos, sin activos físicos, basándose únicamente en software y datos.

Para Touza (2022), la consolidación de estas plataformas ha derivado en un modelo de capitalismo basado en la extracción de valor de la interacción social. Su función no es solo ofrecer servicios, sino crear y controlar los entornos digitales en los que las actividades humanas tienen lugar. Desde esta óptica, las plataformas han dejado de ser simples herramientas de comunicación para convertirse en infraestructuras que regulan la experiencia digital y configuran nuevas formas de soberanía tecnológica, como señala Bratton (2015).

A partir de estos aportes, es posible comprender la relación entre *culturas conectivas* y *plataformas* en términos de una tensión constante entre apertura y control. Las culturas conectivas emergieron con el auge de internet como espacios de experimentación, intercambio y aprendizaje descentralizado. Sin embargo, con la consolidación de las plataformas, estos procesos fueron reorganizados bajo una lógica de intermediación digital, donde la conectividad ya no es espontánea, sino que se encuentra estructurada por infraestructuras comerciales que regulan la visibilidad, el acceso y las posibilidades de interacción.

Si bien las plataformas han permitido la expansión de la cultura conectiva, también han introducido mecanismos de vigilancia, monetización y filtrado de contenidos que han redefinido sus dinámicas. En este sentido, lo que en un principio se presentaba como un ecosistema de colaboración horizontal ha derivado en un sistema de control algorítmico, donde la conectividad se rige por reglas impuestas por actores corporativos.

No obstante, esta relación no es completamente unidireccional. Existen prácticas que resisten y reconfiguran la hegemonía de las plataformas, a través de redes descentralizadas, software libre y modelos de organización alternativos. Esto sugiere que la tensión entre culturas conectivas y plataformas sigue siendo un campo de disputa abierto, donde las condiciones de producción, acceso y distribución del conocimiento digital continúan en permanente negociación.

La pandemia como momento de expansión de la plataforma de la educación

Ben Williamson (2018) señala que los *big data* permiten recopilar, procesar y analizar grandes volúmenes de información extremadamente diversa a una velocidad sin precedentes. En este marco, la educación se ha convertido en un espacio central para la producción y explotación de datos a través de dos procesos interrelacionados: la *digitalización* y la *datificación*.

Por un lado, la *digitalización* implica la traducción de diversas prácticas educativas a código de software, lo que permite transformar aspectos del aprendizaje y la enseñanza en productos digitales. Ejemplos de este fenómeno incluyen la incorporación de plataformas educativas, la automatización de recursos didácticos y la integración de sistemas de gestión del aprendizaje. Por otro lado, la *datificación* supone la conversión de distintos elementos del sistema educativo en datos digitales susceptibles de ser almacenados, analizados y utilizados para la toma de decisiones. Este proceso abarca desde la calificación de exámenes y la producción de informes de evaluación hasta el registro de interacciones de los estudiantes con plataformas y contenidos digitales.

En este contexto, Williamson (2018) sostiene que los *big data* están reconfigurando los procesos de enseñanza y aprendizaje al permitir la captura inmediata y automatizada de información sobre la actividad estudiantil. Cada clic en un contenido, cada interacción con un material educativo digital y cada navegación por una plataforma

genera datos que pueden ser analizados en tiempo real. Esta capacidad de procesamiento de información impacta en tres dimensiones clave: el currículo, la didáctica y la evaluación.

A través de estos mecanismos, se rastrean permanentemente las interacciones digitales de los estudiantes, lo que permite no solo registrar sus procesos educativos, sino también anticipar y predecir sus resultados académicos. Esta acumulación masiva de datos se extrae directamente del proceso de enseñanza y aprendizaje, generando un sistema de *personalización* del aprendizaje basado en algoritmos. En este modelo, las plataformas utilizan análisis automatizados para ajustar dinámicamente los contenidos a las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo una educación adaptativa gestionada por sistemas de inteligencia artificial.

El análisis de Williamson sobre la comercialización y privatización de la educación en el contexto de la COVID-19 revela cómo estos procesos no solo han transformado la enseñanza, sino que también han impulsado una creciente dependencia del sector educativo respecto de las grandes corporaciones tecnológicas. La pandemia aceleró la integración de actores privados en la educación, consolidando lo que se ha denominado la “industria global de la educación”. A través de la digitalización forzada por la crisis sanitaria, plataformas como Google, Microsoft y Amazon se convirtieron en infraestructuras esenciales para la enseñanza remota, lo que consolidó su posición como mediadores centrales de la educación digital.

Este fenómeno ha dado lugar a un cambio de paradigma en la gobernanza educativa. Las escuelas y universidades, al depender de plataformas privadas para garantizar la continuidad académica, se han convertido en espacios clave para la recopilación masiva de datos, que a su vez alimentan modelos de negocio basados en la monetización de la información educativa. En este proceso, la educación se ha transformado en un mercado de datos y bienes digitales, donde las plataformas no solo ofrecen herramientas de enseñanza, sino que también imponen estándares, regulaciones y modelos pedagógicos alineados con sus intereses económicos.

El estudio también destaca el papel de las coaliciones público-privadas en este proceso, evidenciando cómo organismos multilaterales y fundaciones filantrópicas han promovido la expansión de las tecnologías educativas a nivel global. Instituciones como el Banco Mundial y la OCDE han incentivado la digitalización educativa a través de programas de financiamiento, mientras que fundaciones como la Gates Foundation o la Chan Zuckerberg Initiative han impulsado el uso de plataformas privadas bajo el argumento de modernizar la enseñanza. Estos mecanismos han reforzado la lógica de mercado en la educación, subordinando la enseñanza a modelos de aprendizaje mediados por algoritmos y orientados a la extracción de datos.

Si bien este estudio no profundiza en los problemas vinculados con la expansión de la plataforma de la educación, los aportes contribuyen a caracterizar un contexto que podría producir transformaciones en las culturas de aprendizaje y evaluación mediadas por plataformas.

Respecto de la dimensión metodológica

Como hemos mencionado, esta investigación se origina en el interés por identificar, describir y comprender las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad, en contexto de pandemia. El estudio se centra en la perspectiva de las y los estudiantes que entre 2020 y 2021 transitaban experiencias de

evaluación mediadas por tecnologías digitales. A través de encuestas y entrevistas nos propusimos acceder a lo que ellos piensan sobre la evaluación de los aprendizajes y, principalmente, a lo que identifican como buenas prácticas de evaluación.

En el diseño inicial de la investigación realizamos una primera descripción y aproximación conceptual al enfoque cualitativo de investigación educativa que guiaría el estudio. En el origen de nuestro estudio identificamos los puntos de partida y supuestos provisorios que nos permitieron avanzar en el recorrido. Inscribimos el proceso de indagación teórica y empírica, la identificación, el análisis, la comprensión e interpretación sobre las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes, durante la pandemia en una lógica hermenéutica, comprensiva e interpretativa. El estudio se focalizó en las cualidades de las prácticas evaluativas, para ello se detuvo a comprender en profundidad el significado que las personas atribuyen a sus experiencias y vivencias vinculadas con las prácticas evaluativas en contexto pandémico. Está fundado en una filosofía que es ampliamente descriptiva e interpretativa, se ocupa de lo intenso más que de lo extenso, busca comprender en el contexto en el cual emergen las experiencias y lo hace desde la perspectiva de los actores implicados en ellas.

En el proyecto de la investigación sostuvimos que la bibliografía especializada, las experiencias transitadas como equipo en investigaciones anteriores y los conocimientos que hemos ido creando, hacen visible la pluralidad de posiciones y de tradiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que conviven alrededor de la denominada investigación cualitativa. Esta pluralidad impide llegar a una definición precisa de lo que es y de lo que no es investigación cualitativa en educación. Afirmamos que más allá de la inexistencia de una única definición, consideramos a la investigación cualitativa en educación, como una actividad de interacción cognitiva situada que ubica a los investigadores en el mundo que investigan y en diálogo con las personas que habitan ese mundo. El enfoque cualitativo de investigación que toma la evaluación como objeto de estudio, subraya la naturaleza socialmente construida de la realidad educativa y pone en valor las dinámicas intersubjetivas y colaborativas que promueven la búsqueda, el descubrimiento, la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. Se interesa por comprender y generar teoría, más que por explicar o verificar la teoría. El acento puesto en los primeros términos no impide la convivencia con los otros dos; es decir, la explicación y comprensión son parte de un proceso articulado de construcción de nuevos saberes que estuvieron presentes en distintos momentos de nuestra investigación.

Luego de cada relevamiento empírico y análisis del material, las personas que integramos el equipo de investigación, nos dedicamos a la tarea de interpretar, mediante dinámicas dialécticas de apropiación progresiva, el sentido y las razones que llevan a los estudiantes a identificar distintas acciones como buenas prácticas de evaluación.

Sobre las encuestas y entrevistas:

La investigación recurre a dos estrategias centrales de recolección de información: encuestas y entrevistas en profundidad. Cabe aclarar que previo al diseño del cuestionario se realizaron entrevistas exploratorias que suministraron información específica y relevante para la elaboración de las preguntas. De acuerdo con lo que comenzamos a visualizar como características de posibles buenas prácticas se confeccionó el cuestionario.

A través del cuestionario y las entrevistas, las y los estudiantes identifican rasgos de buenas prácticas de evaluación de acuerdo con las experiencias vivenciadas durante la pandemia luego, durante el estudio con la ayuda de conceptos y teoría y mediante estrategias hermenéuticas de interpretación, intentamos comprender el sentido que para los estudiantes tienen esas características y el significado que les atribuyen.

La encuesta autoadministrada, con preguntas precodificadas y preguntas abiertas, nos permitió llegar a una amplia población. La respondieron 443 estudiantes provenientes de distintas carreras de las tres universidades que abarcó el estudio.

La encuesta quedó configurada en cuatro secciones con 28 ítems, en su mayor parte, con preguntas cerradas precodificadas. En algunos casos se admite la elección de una única opción; mientras que en otros se puede elegir más de una. Se incorporaron en menor medida, preguntas abiertas con espacio suficiente para que se escriban las respuestas.

La primera sección abarca cuestiones referidas al nombre, características y finalidad del estudio en cuestión, importancia de la participación como encuestado y finalmente, datos de identificación.

En la segunda sección se despliegan preguntas que indagan acerca de las características de las clases desarrolladas en el contexto de pandemia y las plataformas utilizadas. Interesa identificar cómo fueron las clases y la posible relación de coherencia entre éstas y la evaluación.

La sección central comprende a las características de la evaluación, abarca un amplio abanico de cuestiones: formato o variedad de formatos, formas y tiempo destinado a la resolución, sentido de la evaluación, tipos de aprendizajes que promueven, posibles articulaciones con el campo profesional, modo de comunicación de los resultados y retroalimentación.

El cuarto bloque lo componen mayoritariamente las preguntas abiertas destinadas a conocer las apreciaciones de los estudiantes sobre las experiencias vividas.

Esta encuesta fue combinada con las entrevistas en profundidad. Las y los estudiantes relataron sus experiencias y vivencias relacionadas con las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en contexto de pandemia. Los relatos de experiencias adquieren un lugar especial en tanto permiten conocer facetas y aspectos de la realidad educativa que no son fácilmente accesibles, pero que al ser exteriorizados en una narración se hacen inteligibles. Las experiencias se incorporan a los sujetos al modo de *habitus*, como matrices que no son fácilmente accesibles a la conciencia ni responden a la voluntad de conocerlas. Conservan en su construcción socio-histórica un núcleo duro, una densidad o materialidad propia, difícil de abordar y de hacer inteligible. Allí aparece el relato, la narración de la experiencia práctica como una vía adecuada para su abordaje y comprensión (Souto, 2017, p. 48).

Cada uno de los miembros del equipo de investigación, de manera individual o en pareja, realizó dos o tres entrevistas. Como mencionamos el guión de las entrevistas surge a partir de información emergente en las encuestas. A través de las entrevistas quisimos profundizar, desde el acceso a relatos singulares, aquello que desde la encuesta despejamos como *sentidos* en la búsqueda de las características de las buenas prácticas de evaluación universitaria en contexto de pandemia. Así, el guión de las entrevistas contempló cinco ejes ordenadores: relación teoría-práctica; aprendizajes; campo de trabajo como egresado; devolución-retroalimentación; procesos emocionales que se desatan durante las evaluaciones.

Se realizaron ocho entrevistas, en todos los casos fueron realizadas por *meet*. En el primer momento de las entrevistas las personas entrevistadas relataron el contexto y las circunstancias en los que los encuentra la pandemia. Esas descripciones constituyeron el «material empírico necesario para comprender de qué modo las personas otorgan significados a los acontecimientos de su vida» (Chase, 2015, p. 77). Surgieron detalles biográficos que las y los entrevistados consideraron importantes relatar, aunque no se hubiese preguntado sobre ellos. Es decir, en relación con las vivencias personales y estudiantiles en contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio, surgieron historias que necesitaban ser contadas.

Nuestra elección por el enfoque —cualitativo, hermenéutico, comprensivo e interpretativo— no determinó de manera excluyente la estrategia de recolección de información, por esta razón es que recurrimos a dos estrategias que, a simple vista, podrían parecer incompatibles. Compartimos con Bericat (1998) que la relación entre enfoque y estrategia no es rígida y por lo tanto la opción por el enfoque como orientación filosófica, epistemológica y metodológica no compromete la estrategia. La combinación de estrategias tiene el propósito de enriquecer la validez de la información. Sin apartarnos de los objetivos del estudio, las entrevistas nos permitieron acercarnos a comprender el sentido que ha dado lugar a las respuestas de los estudiantes, relevadas a través de las encuestas. El guion de las entrevistas en profundidad se deduce del análisis y primera interpretación de las encuestas, se enfoca sobre las experiencias subjetivas «en primera persona», procurando ampliar el universo discursivo, para enriquecerlo, no para comparar la información que proviene de una u otra estrategia.

Para apoyar la legitimidad de la combinación de estrategia nos basamos en la coherencia que hemos logrado mantener en relación con la base filosófica y epistemológica que orienta el modo de abordar el fenómeno objeto de estudio. Sostenemos que se mantiene en todo el proyecto una concepción analítica comprensiva e interpretativa que se evidencia en la dinámica dialógica y reflexiva que caracteriza nuestra tarea. Tanto la encuesta como las entrevistas en profundidad pueden ser usados en una variedad de contextos y con una variada gama de propósitos, «la tendencia a asociar métodos concretos con concretas posiciones epistemológicas es poco más que una convención» (Bryman, 1988, citado por Bericat, 1998, p. 50)

Síntesis de resultados y conclusiones

a. Síntesis de resultados de las encuestas:

La encuesta cuenta con un total de 443 respuestas de estudiantes, de los cuales 9 quedan por fuera ya que no habían cursado ninguna materia durante el período de la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, variable determinante para la población seleccionada en esta investigación. Es necesario aclarar que las primeras cuatro preguntas de la sección general la responden la totalidad, es decir los 443 estudiantes, luego, el número desciende a 434 estudiantes.

Cuestiones generales

En el siguiente gráfico se puede observar la cantidad de encuestados por universidad de procedencia. Se puede observar un mayor número de respuestas de estudiantes de la Universidad Nacional de Entre Ríos (40 %), seguido por estudiantes de Universidad Nacional del Litoral (33 %) y por último estudiantes de Universidad Autónoma de Entre Ríos (27 %).



En los siguientes gráficos se muestran las facultades de las que los estudiantes encuestados son parte, por universidad.

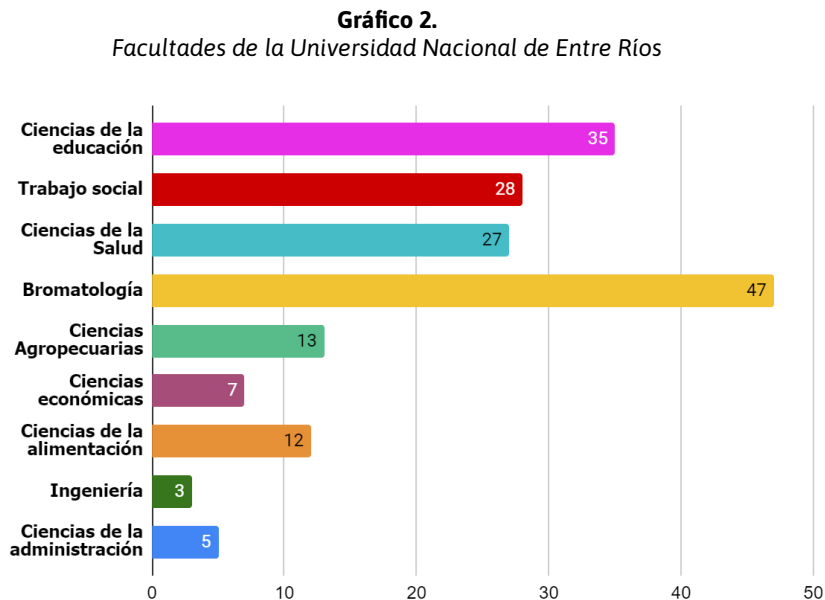


Gráfico 3.
Facultades de la Universidad Nacional del Litoral

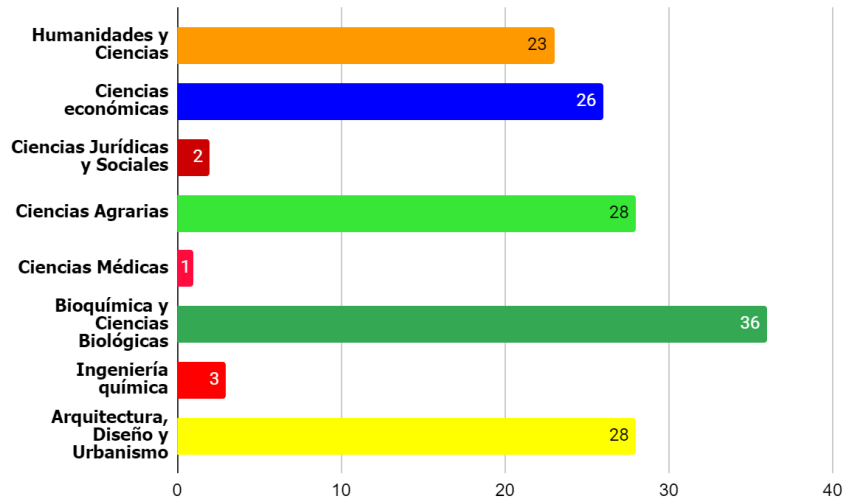
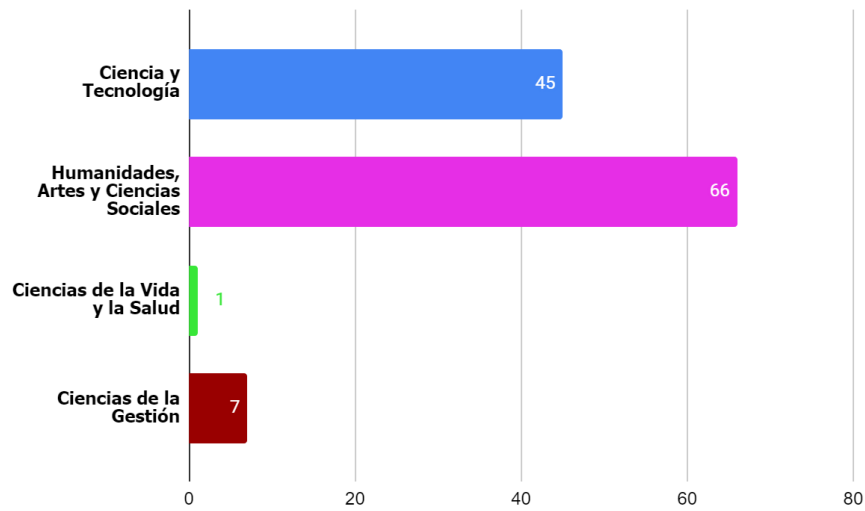


Gráfico 4.
Facultades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos



A su vez se observan las carreras de las que son parte los encuestados, esa discriminación se detalla en la Tabla 1:

Tabla 1.
Cantidad de encuestados por carrera, facultad y universidad

	Facultad	Carrera	Total de encuestados
Universidad Nacional de Entre Ríos	Bromatología	Bioquímica	4
		Farmacia	8
		Licenciatura en Bromatología	4
		Licenciatura en Nutrición	14
		Medicina Veterinaria	141
		Tecnicatura Universitaria en Química	1
	Ciencias Agropecuarias	Ingeniería Agronómica	13
		Tecnicatura Universitaria en Organización de Empresas Agropecuarias	1
	Ciencias de la Administración	Contador Público	4
		Licenciatura en Ciencias de la Administración	1
	Ciencias de la Alimentación	Ingeniería en Alimentos	7
		Ingeniería en Mecatrónica	4
		Tecnicatura en Gestión Gastronómica	1
	Ciencias de la Educación	Licenciatura en Ciencias de la Educación	7
		Licenciatura en Comunicación Social	9
		Licenciatura en Comunicación Social, Tecnicatura en Producción Editorial	1
		Profesorado en Ciencias de la Educación	12
		Tecnicatura en Gestión Cultural	4
		Tecnicatura en Producción Editorial	2
	Ciencias de la Salud	Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica	6
		Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría	10
		Licenciatura en Obstetricia	9
		Medicina	2
	Ciencias Económicas	Contador Público	2
		Licenciatura en Economía	32
		Tecnicatura Universitaria en Gestión y Administración Pública	3
	Ingeniería	Bioingeniería	3
	Trabajo Social	Licenciatura en Ciencia Política	26
		Licenciatura en Trabajo Social	2

1. El estudiante manifiesta estudiar dos carreras, está sumada en ambas.

2. Idem

Universidad Nacional del Litoral	Arquitectura, Diseño y Urbanismo	Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual	28
	Bioquímica y Ciencias Biológicas	Bioquímica	6
		Licenciatura en Biodiversidad	1
		Licenciatura en Nutrición	12
		Licenciatura en Terapia Ocupacional	17
	Ciencias Agrarias	Ingeniería Agronómica	28
	Ciencias económicas	Contador Público Nacional	19
		Licenciatura en Administración	6
		Licenciatura en Economía	1
	Ciencias Jurídicas y Sociales	Abogacía	2
	Ciencias Médicas	Medicina	1
	Humanidades y Ciencias	Licenciatura en Biodiversidad	1
		Licenciatura en Letras	3
		Profesorado de Filosofía	2
		Profesorado de Geografía	1
		Licenciatura en Historia	1
		Profesorado de Historia	2
		Profesorado de Letras	6
		Profesorado de Música	1
		Profesorado en Biología	8
	Ingeniería química	Ingeniería en Alimentos	2
		Licenciatura en Química	13
		Profesorado en Química	1

Universidad Autónoma de Entre Ríos	Ciencia y Tecnología	Licenciatura en Accidentología Vial	2
		Licenciatura en Criminalística	3
		Licenciatura en Sistemas de Información	4
		Profesorado en Biología	9
		Profesorado en Física	1
		Profesorado en Matemática	14
	Ciencias de la Gestión	Licenciatura en Administración de Empresas	4
		Licenciatura en Comercio Internacional	14
		Licenciatura en Administración Pública	3
	Ciencias de la Vida y la Salud	Licenciatura en Enfermería	1
	Humanidades, Arte y Ciencias Sociales	Licenciatura en Geografía	1
		Licenciatura en Ciencias Sociales	15
		Licenciatura en Psicología	34
		Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico	2
		Profesorado de Educación Primaria con Orientación Rural	1
		Profesorado en Artes Visuales	2
		Profesorado en Ciencias Sociales	1
		Profesorado en Geografía	1
		Profesorado en Historia	1
		Profesorado en Inglés	3
		Profesorado en Italiano	2
		Profesorado en Lengua y Literatura	2
		Profesorado en Portugués	1
	Profesorado en Psicología	4	

Dentro del total de encuestados podemos observar que el 77 % cursó durante los dos años de la pandemia. Un 16,5 % solo cursó en 2021, y un 4,3 % solo en 2020. Finalmente, un 2 % no cursó en alguno de estos años.

Sobre las clases

Se consultó sobre algunos aspectos particulares del desarrollo de las clases. El 64,5 % de los respondientes han desarrollado tanto clases sincrónicas como asincrónicas. El 27 % son sincrónicas mientras que solo asincrónicas con un 8,5%.

4. Idem

5. Idem

Sobre los medios tecnológicos por los que se desarrollaron las clases, en esta pregunta se pedía que se marquen las tres más frecuentes. Casi la totalidad tuvieron clases a través de videoconferencias, seguido por plataformas educativas (62 %); en tercer lugar, con más del 45 %, utilizaron mail o servicios de mensajería, y con casi un 30 % redes sociales. Solo un estudiante seleccionó la opción «otro» (0,2 %) en donde explicita que «una tipa subía audios de 40 minutos a una web que no recuerdo cómo se llamaba». Al considerar la combinación de opciones en esta pregunta la más frecuente fue la de Plataformas de videoconferencias, Plataformas educativas y Servicios de mensajería (*mail*), con un 26,7 %, y Plataformas de videoconferencias, Plataformas educativas, Plataformas de redes sociales y Plataformas de videoconferencias, Servicios de mensajería (*mail*), Plataformas de redes sociales las menos elegidas con menos del 10 % del total. Por su parte, es relevante observar que un 20,7 % de los estudiantes tuvieron clases solo a través de plataformas de videoconferencias.

En cuanto a las características de las clases desarrolladas, la gran mayoría las caracterizó como expositivas (86,9 %), seguido por dialógicas (44,9 %), demostrativas (32,7 %), didácticas (29,3 %), y finalizando con problematizadoras (27,4 %), y prácticas (27 %). Solo un estudiante sostuvo otra respuesta afirmando que en las clases realizaban «trabajos grupales de buscar información».

Hubo un total de 47 combinaciones de opciones para esta pregunta. El 14 % de los estudiantes solo tuvieron clases que identificaron como expositivas, el 10,1 % tuvo clases expositivas, dialógicas y demostrativas; el 9,7 % expositivas, dialógicas y problematizadoras.

Por último, en esta sección se consultó, en general, si hubo consonancia entre las clases y las evaluaciones, en donde el 70 % de los estudiantes respondió afirmativamente.

Sobre las evaluaciones

Se consultó a los estudiantes sobre qué tipo de evaluaciones habían tenido durante la cursada en la pandemia. Los trabajos prácticos durante la cursada (89,63 %) y los exámenes parciales (84,56 %) fueron las más frecuentes.

Además, se les preguntó acerca de las herramientas que utilizaron para responder a dichas evaluaciones. La herramienta que más utilizaron fue el procesador de texto (94,24 %), seguido por presentaciones visuales (75,58 %).

Más de la mitad de los encuestados (62 %) utilizaron esas herramientas porque la consigna lo pedía y por decisión propia, mientras que en un segundo lugar con el 30 % solo, porque la consigna lo solicitaba, quedando en último lugar la opción por decisión sola con menos del 10 % del total de encuestados.

En relación con esta pregunta, se les consultó si hubo acompañamiento técnico de los docentes en el uso de esas herramientas, donde más de la mitad de estudiantes afirmaron que en algunos casos sí (60 %), en segundo lugar, la opción en ningún caso con un 25,8 %, seguido por en la mayoría de los casos (12,4 %) y finalizando con la opción en todos los casos (3,2 %).

Luego se consultó sobre cómo fue solicitada la resolución de las evaluaciones, si en grupo o individuales. Se puede observar que un 75,8 % de los encuestados sostuvieron que realizaron evaluaciones de manera individual, tanto el resto casi el 25 % en grupo.

Sin embargo, por muy poca diferencia (6 %) los estudiantes encuestados manifestaron que, en ambas modalidades, es decir individuales y en grupo, creen que pudieron compartir de mejor manera sus respuestas.

Se consideró por su parte consultar acerca de cuáles fueron las dinámicas que llevaron adelante en los trabajos en grupos. En este sentido se observa que las tres más frecuentes son el intercambio de ideas, con un 91 %; colaboración con el 89,5 %; y división de tareas con el 83,8 %; quedando por debajo del 50 % la modificación de ideas propias. Con respecto a la opción «otras», que corresponde al 3,8 %, han propuesto: Generación de espacios (sincrónicos) para el intercambio, diálogo, elaboración de ideas, planteos, abordajes, formas de redacción, etc.; Elaboración de proyectos; Producción de trabajos escritos; Repetidas videollamadas y/o comunicación constante por mensajería.

Para conocer aún más las características de las evaluaciones se ha preguntado acerca de qué actividades formaron parte de ella y que, según su criterio, fueron las mejores. Según muestra el gráfico 16, las 3 tareas cognitivas más solicitadas fueron analizar (63,8 %), reflexionar (56,5 %) e interpretar (53,9 %).

Se consultó además acerca de los tiempos para la resolución de las evaluaciones, si estas fueron insuficientes, excesivas o adecuadas. Como se ve en el gráfico 16, un 70 % sostienen que ha sido adecuado el tiempo, mientras que casi un 30 % que fue insuficiente, mientras que en última instancia con pocas respuestas han marcado que fue excesivo.

Luego se preguntó acerca de su participación en la decisión de algún aspecto de la evaluación. En ella la opción más elegida ha sido «ninguno de ellos» (61,52 %), sin embargo, a los fines del objeto de estudio de la investigación que indaga acerca de las buenas prácticas de evaluación, es pertinente mencionar que un 38,48 % de estudiantes han afirmado que fueron parte de la decisión sobre los tiempos de entrega, seguido por un 24,65 % que pudo definir acerca de la modalidad de la evaluación.

En un 38 % de los casos se considera que las evaluaciones han tenido un grado Medio de relación con el campo profesional de su carrera, mientras que un 35 % considera que esta fue Alta/Muy Alta.

Esta relación se dio mayormente en los contenidos evaluados (79,95 %), en menor medida en los recursos utilizados y finalmente en las características de las tareas realizadas.

Retroalimentación de la evaluación y comunicación de los resultados

En este apartado final del cuestionario se indaga acerca de la retroalimentación y la comunicación de los resultados de las evaluaciones. Es por ello que se les consultó a los estudiantes acerca de cuáles fueron los medios por los que recibieron las devoluciones de los docentes. Un gran número (84,1 %) indicó que la plataforma educativa fue el medio más utilizado por los profesores, y el correo electrónico en segundo lugar (56,9 %). A su vez el formato más utilizado para ello fue el texto escrito (91,5 %).

El 73 % de ellos solo recibieron devoluciones en texto escrito como único formato.

En cuanto a la modalidad de comunicación de las evaluaciones, se observa un bajo nivel de personalización de estas, la mayoría de los estudiantes (58,8 %) afirmaron que se desarrolló con la clase completa.

Un 96 % de las/os estudiantes consideraron que las evaluaciones les han permitido comprender mejor los contenidos de la materia. Solo un 4 % afirma que esto no ha sido así.

b) Síntesis de los resultados de las entrevistas

Como mencionamos, a través de las entrevistas en profundidad las y los estudiantes relataron sus experiencias y vivencias relacionadas con las buenas prácticas de evalua-

ción de los aprendizajes en contexto de pandemia. Es importante mencionar que las entrevistas no fueron pensadas como representativas del universo de personas encuestadas, sino que, el propósito fue profundizar en algunas dimensiones que advertimos que surgían con cierta intensidad en las respuestas. En esta dirección, las preguntas de las entrevistas se formulan a partir del análisis previo de las 443 respuestas obtenidas. El objetivo de las entrevistas fue dar la oportunidad a las y los estudiantes de que desplieguen durante la conversación argumentos, vivencias y experiencias vinculadas con las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad, en contexto de pandemia.

A continuación, se ofrece una breve síntesis de las tres dimensiones más relevantes que emergen en los relatos de las personas entrevistadas. Éstas son: dimensión emocional y afectiva; dimensión de interacción entre pares y, en tercer lugar, retroalimentación.

Dimensión emocional y afectiva

La evaluación de los aprendizajes en la universidad, en contexto de pandemia, interpela y moviliza un conjunto de prácticas más o menos naturalizadas. Como se ha dicho en apartados anteriores, la naturaleza distribuida de la evaluación nos lleva a pensarla en relación recíproca y de transformación con distintos componentes de la propuesta educativa. Compartimos con Marcelo Scotti (2023) que en el contexto de pandemia la evaluación ha sido una instancia sensible del vínculo educativo «un momento especial en el que parecen dirimirse buena parte de sus sentidos para los sujetos involucrados, tanto docentes como estudiantes» (Scotti, 2023, p. 138).

Las experiencias narradas por las personas entrevistadas, en relación con la dimensión emocional, afectiva y subjetiva, dejan ver que estas se intensifican en las situaciones evaluativas durante la pandemia

La disposición de los docentes a reconocer sus imposibilidades iniciales y buscar revestirlas con distintas estrategias ha tenido un fuerte impacto beneficioso en las y los estudiantes. Compartimos nuevamente con Marcelo Scotti que la pandemia produjo, un espacio de interrogación que no se presentaba en la anterior normalidad, y que fue propiciada por la interrupción de las clases presenciales. El efecto del corte —por la pandemia— funciona limitando la reproducción e invitando a reconsiderar las estrategias pedagógicas.

La interrupción de las clases y de las evaluaciones presenciales tuvo efectos en la subjetividad de las personas que intervienen en los procesos educativos, en los modos de construir vínculos interpersonales, en la relación con el conocimiento y con el trabajo académico. El escenario sanitario y educativo como consecuencia de la pandemia por COVID-19 exigió reacomodamientos y nuevas adaptaciones.

En esta investigación, entendemos la subjetividad como un proceso de formación de un modo de ser, sentir, pensar y de vincularse con otros. Es un proceso de construcción que tiene lugar en el tiempo y en circunstancias particulares, en donde circulan saberes y objetos de conocimiento. La subjetividad no es sinónimo de individualidad, sino que es la resultante del vínculo con los otros. Se despliega con el aporte, sostén y acompañamiento de adultos, pares y espacios institucionales.

Consideramos que toda época presenta características que dejan marcas y moldean la subjetividad. La conmoción que produjo la situación sanitaria y el consecuente dis-

tanciamiento social como resultado de la pandemia reeditó sentimientos y sensaciones asociadas al desamparo estructural de la condición humana (Molina y Zelmanovich, 2023)

Las sensaciones de incertidumbre, ansiedad, temor, frustración, provocados por la interrupción de los vínculos físicos con los seres queridos y por el cierre de los espacios físico de socialización caló hondo en la subjetividad. Las autoras mencionadas describen un estudio realizado por UNICEF en 2020 sobre los efectos de la pandemia, con el propósito de identificar las principales necesidades emocionales de niños, niñas y adolescentes. A través del estudio se pudo conocer que el miedo y la preocupación por la ausencia de acompañamiento de personas adultas significativas fueron los sentimientos más nombrados.

Compartimos los resultados del estudio de UNICEF, ya que nos permite entender por qué las personas entrevistadas ponen en valor la actitud de los docentes que hicieron todo lo posible por sostener o reconstruir el vínculo, aún en situación de virtualización. Las buenas prácticas de evaluación se asocian a aquellas en las que los docentes y los pares oficiaron de sostén y guías que acompañaron la formación académica en el contexto particular que se estaba atravesando.

Es decir, contribuyeron a mitigar el padecimiento y ofrecieron espacios y propuestas relevantes para dar continuidad a la formación académica. Como hemos mencionado, las ayudas para aprender (Onrubia 1999), tomaron en consideración el contexto pandémico, en ese escenario se configuraron como desafíos socio-cognitivos y afectivos y como retos abordables que permitieron amplificar la formación previa de las y los estudiantes. Recurrieron a la mediación tecnológica y a la realización colaborativa de tareas como vía de acceso a nuevos conocimientos; es decir, en el contexto de aislamiento social no desconocieron la importancia de la relación e interacción entre las personas como motor del aprendizaje. Las ayudas que diseñaron las y los profesores, lejos de eclipsar, reeditaron el deseo de enseñar y aprender en un contexto caracterizado por la virtualización forzada del vínculo educativo.

Como hipótesis, aún muy incipiente, sostenemos que la característica de los vínculos que se establecen entre docentes, estudiantes y conocimiento; antes, durante o después de la evaluación, afectan los procesos subjetivos que cada persona elabora de manera singular y colectivamente.

Dimensión de interacción entre pares

La interacción entre pares surge como un elemento clave dentro de las buenas prácticas de evaluación universitaria, especialmente en el contexto de la pandemia, donde las mediaciones digitales jugaron un papel central. Los hallazgos obtenidos a partir de la encuesta autoadministrada y de los relatos compartidos por los estudiantes en las entrevistas destacan una variedad de experiencias positivas vinculadas a la evaluación mediada por tecnologías digitales. En particular, la interacción entre pares aparece como un factor relevante en la resolución de situaciones evaluativas, adoptando múltiples formas, actividades y aprendizajes.

En la encuesta autoadministrada, se incluyó una pregunta para indagar si las evaluaciones eran individuales o grupales, así como otra para conocer en cuál de ellas los estudiantes consideraban haber logrado construir mejores respuestas. Solo un 24,2 % de los encuestados manifestó haber participado en evaluaciones grupales, pero casi la mitad de la muestra total sostuvo que logró mejores respuestas en trabajos realizados

en grupo. Asimismo, al describir sus mejores experiencias de evaluación durante la pandemia, los estudiantes enfatizaron la relevancia del trabajo colaborativo en expresiones como: «Destaco la evaluación en grupo» (L., Profesorado en Biología, UNL, 2023), «La mejor evaluación fue un final realizado de manera grupal, el cual requirió mucho trabajo, y el resultado lo refleja» (J., Comunicación Social, UNER, 2023) o «La mejor experiencia fue la evaluación entre pares en el parcial» (P., Lic. en Obstetricia, UNER, 2023). Estas respuestas evidencian que la interacción entre pares fue percibida por los estudiantes como una estrategia significativa en las experiencias evaluativas.

Retomamos el concepto de *interacción entre pares* en un sentido amplio, tomando en cuenta las expresiones de los propios estudiantes. En este caso, aludimos a la colaboración entre grupos o pares de estudiantes en la resolución de diversas situaciones evaluativas, sin hacer referencia específica a prácticas como la coevaluación o la evaluación entre pares, ya que no encontramos menciones explícitas a estas dinámicas en los testimonios analizados.

Si bien la interacción entre pares no fue un eje central en el diseño inicial de las preguntas articuladoras del estudio, su recurrencia en los relatos estudiantiles nos permitió reconocerla como un emergente relevante para caracterizar las *buenas prácticas de evaluación* en la universidad durante la pandemia. Identificamos que las instancias de evaluación grupal surgieron tanto por diseño pedagógico como por iniciativa propia de los estudiantes. Este último aspecto representa un hallazgo significativo, ya que evidencia la internalización de un modo de trabajo colaborativo que resulta fundamental en distintos campos profesionales. En este sentido, coincidimos con Maggio (2023) cuando sostiene que:

La colaboración en la escena de la evaluación no hace sino reflejar lo que será la participación en el campo una vez que los estudiantes se gradúen. Podría significar que se da o se recibe una ayuda solidaria, lo cual, a diferencia de las perspectivas de control dominantes, lo convierte en un poderoso acto educativo. (Maggio, 2023)

Los relatos de los estudiantes revelan la importancia de la interacción mediada por tecnologías digitales para la continuidad de los estudios universitarios en un contexto de emergencia, donde el aislamiento social fue una condición impuesta por la crisis sanitaria. En este escenario, la interacción entre pares no solo contribuyó al aprendizaje y a la acreditación de materias, sino que también funcionó como una herramienta para mitigar el aislamiento propio del estudio remoto.

Las interacciones se manifestaron en un espacio-tiempo de intercambio enriquecedor, donde los estudiantes encontraron apoyo mutuo, acompañamiento y estrategias colectivas para abordar las tareas académicas. Planificar y organizar el trabajo compartido, brindar explicaciones, simular situaciones evaluativas, compartir producciones y ofrecer escucha activa fueron algunas de las prácticas que caracterizaron estas dinámicas colaborativas. Los estudiantes reflexionaron sobre cómo estas instancias no solo ampliaron sus perspectivas individuales, sino que también facilitaron la identificación de dificultades comunes y la resolución conjunta de desafíos académicos.

La interacción entre pares, en y a través de plataformas digitales, se consolidó como una dimensión fundamental de las *buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes universitarios* en el contexto de la pandemia. Más allá del impacto en el rendimiento académico, los datos muestran que estas dinámicas fortalecieron el apoyo emocional

entre los estudiantes y favorecieron la construcción de un sentido de comunidad y colaboración.

Por último, cabe destacar que la interacción entre pares en el marco de la evaluación fue, en gran medida, una iniciativa de los propios estudiantes, quienes recurrieron a plataformas digitales para comunicarse, coordinar encuentros sincrónicos y desarrollar actividades conjuntas. Las mediaciones tecnológicas habilitaron nuevas formas de aprendizaje, muchas de las cuales tienen antecedentes en el período previo a la pandemia y han continuado en la presencialidad. Esto sugiere que la pandemia consolidó nuevas formas de organización y participación estudiantil en la evaluación universitaria.

Retroalimentación

En las opciones seleccionadas y las respuestas a algunos ítems abiertos del cuestionario, así como las verbalizaciones y relatos surgidos en las entrevistas, los y las estudiantes brindaron ejemplos de buenas prácticas evaluativas, vinculados a los procesos de retroalimentación. Estas formaron parte de los encuentros asincrónicos y sincrónicos con docentes antes, durante y después de las evaluaciones, subrayando que la retroalimentación generó procesos reflexivos y críticos sobre sus aprendizajes y producciones.

El análisis de los relatos de las entrevistas permite afirmar que, para las y los estudiantes, la devolución reflexiva sobre sus producciones es visualizada como una buena práctica de evaluación en tanto colabora en la identificación de errores y habilita caminos para mejorar los aprendizajes.

Es importante mencionar que los estudiantes valoran tanto la retroalimentación que ofrecen los docentes, como también las que realizan los pares. En este sentido, los pares son reconocidos como participantes activos en los diferentes momentos del intercambio, colaborando con el análisis de sus producciones, en la reflexión y reelaboración del contenido de los aprendizajes y en los procedimientos a los que recurrieron para construirlos.

Las personas entrevistadas explican que los intercambios les permitieron identificar errores, revisar y concretar la elección de temas, el planeamiento de un proyecto, la organización de un trabajo final y reflexionar educativamente sobre sus errores.

En el análisis realizado, mostramos las reflexiones de las personas entrevistadas y sus valoraciones más significativas vinculadas con los procesos de retroalimentación. En las expresiones de las y los entrevistados, se destacan y valoran diferentes formas de comunicación que tuvieron lugar entre ellos y los docentes y entre los integrantes del grupo de compañeros. La organización de este apartado se realiza conforme a los núcleos identificados en los relatos estudiantiles en un cruce con componentes del marco teórico de la investigación.

En el transcurso de los diálogos con los entrevistados, emerge de manera reiterada y transversal un eje sustantivo para nuestro análisis: la necesidad de contar o construir ciertas condiciones para que pueda desencadenarse el reconocimiento del error, lo cual incluye el aporte de las retroalimentaciones para la realización de esa tarea. En particular, se destaca la significatividad del reconocimiento y una comprensión propia de sus producciones y aprendizajes, reconocidos como una construcción que está en proceso y en la que es posible intervenir a partir de una retroalimentación, está percibida como apoyo, acompañamiento, reconocimiento, motivación, entre otras, en ese camino.

Entendemos que la retroalimentación se sostiene en un proceso comunicativo en el que se conjugan intenciones, valoraciones, disponibilidades, sentidos y referentes de los sujetos intervinientes el cual es uno de los objetivos a construir. Los relatos nos permiten reconocer la pertenencia de este concepto —retroalimentación— como parte constitutiva del enfoque de evaluación de proceso, centrado en la comprensión, con intencionalidad educativa, acompañando y dialogando los itinerarios y decisiones en la construcción de relaciones propias de diferentes campos del saber. Es en ese espacio teórico que se inscribe la retroalimentación como concepto práctico de acción.

El análisis nos habilita a considerar que las acciones de retroalimentación podrían pensarse como parte del derecho de los estudiantes a recibir los aportes de profesores y compañeros referidos a sus propios procesos de aprendizaje en su transitar en los espacios de las instituciones educativas. La potencia del aprendizaje depende, al menos en parte, de la conciencia crítica que el sujeto, en diálogo colaborativo con otros, sea capaz de generar y sostener.

Conclusiones

La suspensión de la presencialidad física y el paso hacia el trabajo remoto, mediado por plataformas digitales, ha sido un asunto controversial en las discusiones suscitadas en contextos universitarios pandémicos, y continúa siéndolo en la pospandemia. Un punto de los debates se vincula con las limitaciones del encuentro mediado. Las nociones de presencia, participación y vínculo pedagógico (Viscaíno, 2021) han sido problematizadas en el marco de la modalidad remota de la enseñanza. En algunos casos, han logrado ser resignificadas permitiendo la creación de nuevas categorías cognitivas. En otros, se mantienen firmes las ideas relativas a que la mediatización bloquea las posibilidades del encuentro pedagógico.

En lo relativo a la dimensión técnica que interviene en la remotización, también hay discusiones. Las posiciones más críticas sostienen que el avance de la digitalización, la plataformización y la consecuente datificación de la educación ha profundizado procesos de individualización sobrecargando los efectos devastadores preexistentes de las condiciones capitalistas, científicas y tecnológicas. Esto se fundamenta en algunas de las características de las plataformas en general y educativas —sobre todo las de uso privativo— de manera particular, tales como la programabilidad y la personalización basadas en el análisis automatizado y en tiempo real de los datos (Williamson, 2016).

Desde lo estudiado podemos sostener que es necesario mantener la pregunta acerca de cuáles peligros encierra que los principios del funcionamiento de las plataformas estén al alcance de unos pocos expertos y fabricantes, y se presenten inaccesibles para la mayoría de nosotros (Sandrone, 2019). En ese sentido, una comprensión profunda de las tramas políticas, económicas e ideológicas en las que emergen los desarrollos técnicos que integramos en los procesos educativos es, sin lugar a dudas, necesaria. Sin embargo, no podemos negar que son posibles distintas apropiaciones de las tecnologías y distintas formas de organización, socio-educativas y didácticas, que pueden contribuir con el desarrollo de prácticas colaborativas, cooperativas, colectivizadas, participativas y democráticas. Esto se sustenta en el análisis socio-técnico de la tecnología y la sociedad, perspectiva que aporta elementos para superar el determinismo tecnológico o social, común en los análisis de las tecnologías (Bortz y Thomas, 2022).

En ese sentido, desde los aportes de Van Dijck considerados en nuestro marco teórico, comprendemos que hay una coevolución de las tecnologías y los usuarios. Tanto los usuarios como las tecnologías se encuentran en una dinámica de cambio permanente. Los medios conectivos —como los denomina Van Dijck— son parte de un ecosistema tecnocultural de carácter cambiante en el que se pueden analizar tendencias, tensiones e inconsistencias. Una tendencia característica de los medios conectivos, a partir de los años 2000, con la llegada de la web 2.0, se vincula con los conceptos de *interactividad, participación y colaboración*. Si bien en muchos casos se han cuestionado sus intereses de trasfondo, no podemos negar que existen condiciones técnicas para que se interactúe, participe y colabore en internet.

Por otro lado, al acercarnos a prácticas y experiencias concretas, y situadas en los contextos de las tres universidades comprendidas en el estudio, encontramos elementos que nos permiten tomar distancia tanto de los posicionamientos que plantean la imposibilidad del encuentro pedagógico como de los que resisten a la inclusión de mediaciones digitales por sus supuestos efectos individualizantes.

La búsqueda de buenas prácticas desde la perspectiva de los estudiantes nos ha ayudado a conocer experiencias singulares en donde la evaluación fue mejorada y transformada en herramienta de conocimiento (Celman, 2021) en y con las plataformas digitales. Al despejar algunas de sus características, encontramos la interacción entre pares basada en dinámicas y actividades colaborativas y participativas, en muchos casos, fortalecida por la calidad de los vínculos pedagógicos y las prácticas de retroalimentación de los aprendizajes.

En el campo de la educación, estos conceptos son abordados en disciplinas como la Psicología de la educación, desde enfoques que son críticos de las teorías sobre el conocimiento que se centran en lo individual sin considerar las dimensiones sociales, culturales y artefactuales.

En ese marco, existe una diversidad amplia de estudios sobre las interacciones entre pares y el desarrollo cognitivo, tanto en la psicología social genética como sociocultural, considerando estudios en ámbitos de la educación escolar y también en ámbitos no educativos. Castorina y Barreiro (2021) ubican en este grupo a Piaget, J., Vigotsky, L., Rogoff, Moscovici, Perret-Clermont, Teberosky, entre otros. También podemos añadir dentro del enfoque histórico-cultural de la cognición a los estudios de las cogniciones e inteligencias distribuidas, de Salomon, Pea, Cole y Engeström, Moll, Perkins, Gardner, entre los principales referentes. Este último grupo subrayó, además de los factores sociales y culturales, la relevancia de lo tecnológico en la distribución de la cognición humana. Sostienen que las personas pensamos en conjunción o en asociación con otros, con la ayuda de las herramientas y medios que la cultura proporciona. Los entornos en los que vivimos los seres humanos están llenos de artefactos inventados que se emplean constantemente para estructurar la actividad, para ahorrar tiempo de trabajo mental o para evitar el error, y se los adapta de manera creativa casi sin que se lo advierta. (Pea, 1993). Este enfoque es relevante cuando pensamos en las tecnologías disponibles en la cultura a las que los estudiantes de nuestra investigación recurrieron para resolver las situaciones evaluativas durante la pandemia. No parece casual que la interacción, participación y colaboración emerjan a la vez como rasgo de una buena práctica de evaluación y como característica de los medios conectivos o plataformas disponibles en las culturas digitales contemporáneas.

Como hemos visto, son mayormente los estudiantes quienes proponen plataformas para la resolución de las situaciones evaluativas, y quienes recurren a la colaboración como estrategia de aprendizaje y sostén emocional en un contexto adverso. Reconocemos aquí prácticas genuinas de construcción del conocimiento que incorporan creativamente las posibilidades de los artefactos tecnológicos que utilizan cotidianamente.

Sin dudas, esto se enriquece cuando desde la perspectiva de la formación, se diseñan situaciones de enseñanza y evaluación mediadas por tecnologías digitales que no recaen en enfoques tradicionales, caracterizados por el control y la verificación, sino que se implican subjetivamente y, además, retroalimentan los procesos de aprendizaje.

Cabe señalar que los enfoques tradicionales también están supuestos en muchos desarrollos tecnológicos para la evaluación emergentes en la pandemia, como lo señalaron Schwartzman y Tarasow (2021), y como también lo señalan nuestros informantes cuando refieren en la encuesta a las experiencias de evaluación negativas. En este punto, sobresalen experiencias de máximo estrés vinculadas a prácticas de control sobre las fuentes de consulta, las identidades de los estudiantes, los tiempos de trabajo y las imposibilidades de revisar los errores.

En lugar de alinearse con las narrativas de las empresas desarrolladoras sobre los problemas de la evaluación, las buenas prácticas de evaluación dan lugar a la implicación subjetiva y a las prácticas de construcción de conocimiento genuinas de los estudiantes que ya incluyen tecnologías, a la vez que las potencian con propuestas interactivas, colaborativas y participativas, y las retroalimentan.

Reflexionar sobre las prácticas emergentes durante la pandemia es relevante para la proyección de transformaciones en los sistemas educativos en general. Williamson y Hogan expresaron en el año 2021 que lo sucedido en la educación durante la pandemia podría ser comprendido como un laboratorio de lo que podría ser un futuro de la educación, caracterizado por la mediatización tecnológica y automatización de todos los procesos educativos, con escasa o nula interacción humana. También, señalaron que era probable que los efectos de los procesos de plataformización expandidos durante la pandemia duren cierto tiempo; en primer lugar, mediante los modelos mixtos, y a través de enfoques híbridos en los que las tecnologías de la educación se integren en las dimensiones de la gestión, la evaluación, los métodos pedagógicos y los planes de estudios.

Carina Lion (2023) señala que actualmente muchas instituciones se encuentran definiendo modelos más mestizos, híbridos y combinados, entendiéndolo que es necesario recapitular acerca de lecciones aprendidas para fortalecer las trayectorias [...] y capturar experiencias enriquecedoras para sostener en los próximos años. En ese sentido, advierte que en el núcleo de la educación híbrida lo que está en debate es la tensión entre enseñanza, aprendizaje, currículum, tecnologías y evaluación y sus condiciones materiales para hacerla efectiva (Lion, 2023; p.8). En virtud del estado del arte que realiza sobre la educación híbrida en contexto pospandémico, sostiene que, de cara a los próximos años, se asume que el foco esté puesto en propuestas diseñadas desde la colaboración; desde la fuerza de los vínculos y de las articulaciones; y desde contenidos y aprendizajes relevantes, a partir de experiencias valiosas y de un diseño didáctico que combine estrategias múltiples que apunten a la inclusión y a la diversidad. (Lion, 2023, p. 9).

Por su parte, Mariana Maggio (2023) en el capítulo que dedica a la evaluación en su libro *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*, también destaca el valor

de la colaboración en contraste con las prácticas tradicionales. Sostiene que la colaboración en la escena de la evaluación no hace sino reflejar lo que será la participación en el campo una vez que los estudiantes se gradúen. Podría significar que se da o se recibe una ayuda solidaria, lo cual, a diferencia de las perspectivas de control dominantes, lo convierte en un poderoso acto educativo (...). Para Maggio hay algo profundamente ético en creer que la evaluación no es el «sálvese quien pueda» que vemos a menudo, sino un lugar de consolidación de lazos que permiten, incluso en el momento de evaluar y ser evaluados, soñar con un mundo mejor» (Maggio, 2023).

En tales sentidos, consideramos que esta investigación aporta a la construcción de propuestas, en tanto identifica procesos emocionales, prácticas evaluativas y dinámicas, y actividades de aprendizaje concretas y situadas que, recuperando las mejores lecciones aprendidas en la pandemia desde las voces de los estudiantes, pueden ser el puntapié para los diseños pedagógicos mediados o híbridos. Diseños que se alejen de los modelos tradicionales de base epistemológica positivista, en los que la formación es confundida con información, la enseñanza con exposición, la evaluación con control de aprendizajes y los aprendizajes con la reproducción de lo «enseñado».

En el contexto nacional actual, caracterizado por el desfinanciamiento y la privatización de la educación pública, junto con la modificación del sistema universitario nacional hacia modalidades de enseñanza y aprendizaje que implican diseñar en y con plataformas, consideramos de suma relevancia política mantener las discusiones relativas a los modelos pedagógicos y tecnológicos en disputa en el marco del proyecto social más amplio. En relación con las plataformas, esto no significa rechazarlas. En todo caso, como indica Adriana Puiggrós:

El Estado podría y debería compartir plataformas, regularlas, dictar leyes antimonopolio y de control de la privacidad; impulsar la creación de plataformas públicas no gubernamentales, independientes de los aparatos de vigilancia estatales pero respetuosos de las leyes. También colectivizar las plataformas, crear cooperativas de plataformas. (Puiggrós, 2019, p. 123)

Sobre los modelos pedagógicos, consideramos que será necesario profundizar el desarrollo de líneas de investigación y espacios de formación docente focalizados en las buenas prácticas emergentes.

En lo que refiere a la evaluación, además, habrá que analizar las prácticas vinculadas con la automatización, característica central en los desarrollos tecnológicos más recientes. Reconocemos hoy que la inteligencia artificial generativa está configurando prácticas de construcción del conocimiento que ya están presentes en las universidades y que serán necesarias estudiar en lo sucesivo si deseamos participar en la configuración del futuro de la educación universitaria.

Compartimos con Rosi Braidotti (2015) la idea de que una universidad seriamente comprometida en el mundo actual deberá afrontar estos desafíos, a través de la institución de ámbitos transdisciplinarios que indaguen en la producción del saber en el mundo tecnológicamente mediado.

Indicadores de producción

Rafaghelli, M; San Román, C y Turriani, M (2023) La evaluación educativa como práctica para pensar la integralidad de funciones universitarias. +E Revista de Extensión Universitaria. 13/18. e0009.doi10.14409/extensión .2023. 18 Ene-Jun

Rafaghelli, M (2024) Reseña de tesis: La evaluación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial. El lugar de los actores sociales en el proceso evaluativo. +E Revista de Extensión Universitaria. 14 (20) enero-junio 2024 pp 1-3

PRESENTACIONES A CONGRESOS INTERNACIONALES

Medina Bello Juan Pablo y Suiva Tamara “Las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en pandemia en la Universidad desde la voz de los estudiantes” Presentación en VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa “La investigación educativa en 40 años de democracia” COMAHUE.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). La evaluación significativa. Paidós
- Anijovich, R. [Fundación Telefónica Movistar Uruguay] (24 de marzo de 2021). La evaluación en contexto de pandemia [videoconferencia]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=O647EeCa1aA>
- Arzuaga, S., Casablancas, S. y Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), 72-85.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama
- Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2021). Interacción social entre pares y construcción social del conocimiento. Clase del Diploma Superior en Constructivismo y educación, FLACSO.
- Bericat, Eduardo (1998). La integración de métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida. Editorial Ariel
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Brumat, M. R. (Coord.). (2022). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19*. Editorial Universitaria de la Patagonia - EDUPA.
- Barberá-Gregori, E. y Suárez-Guerrero, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2). Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- Camillioni A. y Cols, E. (2010). La problemática de la investigación didáctica: el caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. En C. Wainerman y M. M. Di Virgilio (Coords.), *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial.
- Cappeletti, G. (27-28 de octubre de 2020). Procesos y prácticas de evaluación de los aprendizajes [Conferencia]. III Jornadas de Educación a distancia en el Nivel Superior. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- Cea D’Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?: En S. Celman (Coord), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Celman, S. (2020). *Evaluación educativa: reflexiones 25 años después*. Didáctica, recorridos y porvenir: lecciones maestras / Alicia Camilloni ... [et al.]. – 1a ed. – Santa Fe: Ediciones UNL, 2023. Libro digital, pdf/A - (Cátedra)

- D'ancona, M. A. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis
- Eisner, E. (2002). La escuela que necesitamos. Ensayos personales. Amorrortu.
- Fanelli, A., Marquina, M., y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Morata.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Unesco IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.
- Lezcano L. y Vilanova G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. Informe científico técnico UNPA. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>
- Lion, C. (2023). Repensar la educación híbrida después de la pandemia. UNESCO.
- Macchiarola, V. (Coord.), Pizzolitto, A., Pugliese, V., Muñoz, D., Bustos, D., Pereyra, S., y Tarditti, L. (2022). La educación universitaria pública en la pandemia por COVID-19: Políticas, prácticas y actores. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Maggio, M. (2023). Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir. Tilde Editora
- Mercer, N. (1997). La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos. Paidós
- Molina, J. y Zelmanovich, P. (Coords.) (2023). Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efecto y abordajes. Lugar Editorial
- Moyano, S. (2023). Prólogo. En J. Molina y P. Zelmanovich (Coords.), Malestar, sujetos y educación. Transpandemia, efecto y abordajes. Lugar Editorial
- Márquez, M. J.; Padua y Prados Mejía, E. (2017). Investigación narrativa en educación. Aspectos metodológicos en la práctica. En S. Redón Pantoja y J. F. Angulo Rasco (Coords.), Investigación cualitativa en educación. Miño y Dávila
- Orozco Fuentes, B. (28-30 de julio de 2010). La teoría como herramienta para problematizar el objeto evaluación educativa [Conferencia]. Congreso Internacional de Evaluación y III Conferencia ReLAC, San José, Costa Rica.
- Parente, D., Berti, A. y Celis, C. (Coords.) (2022). Glosario de filosofía de la técnica. La cebra
- Perrenoud, P. (2017). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. GRAÓ
- Puiggrós, A. (2019). La escuela, plataforma de la patria. CLACSO.
- Rafaghelli, M. [UNLitoral] (30 de junio de 2020). Charla: Evaluación en tiempos de pandemia [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=H5uSSEvMYgg>
- Salomon, G. (Comp.) (1993). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu.
- Sandrone, D. (2019). Selva artificial. La vida entre las máquinas. Editorial de la UNC.
- Sautu, R. (2004) (Comp.) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores. Lumiere.
- Schwartzman, G. y Tarasow, F. (2021). Una perspectiva tecnopedagógica sobre la evaluación de los aprendizajes en educación híbrida. En E. Correa Cortez, M. Luna Rizo, y F. Tarasow (Coords.), De la emergencia a la estrategia. Experiencias y aprendizajes sobre educación híbrida en México y Argentina. FLACSO Argentina.

- Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M., y Eder, M. L. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>
- Shepard, L. (2006). *Evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación: diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimientos*. Miño y Dávila
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. HomoSapines.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de prueba: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Comp.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vinet Arzuaga, S., Casablanco, S., y Dari, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 12(24), 72-85. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36312>
- Viscaíno, A. M. (2021). El encuentro pedagógico. En busca de mediaciones que potencien presencias. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 457-456. DOI: 10.24215/18509959.28.e57
- Williamson, B. (2018). *Big data en Educación. El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Morata
- Williamson, B. y Hogan, A. (2021). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Internacional de la Educación.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

PID 3188

Denominación del Proyecto

Análisis de las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Universidad, en contexto de pandemia

Directora

Milagros Rafaghelli

Unidad de Ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos

Dependencia

Facultad de Ciencias de la Educación

Contacto

milagros.rafaghelli@uner.edu.ar

Cátedra/s, área o disciplina científica

Psicología de la Educación

Integrantes del proyecto

Docentes UNER: San Román Baloni, Candela; Suiva, Tamara; Medina Bello, Juan Pablo. Becaria vinculada al PID: Marianela Turriani.

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

01/06/2022 y 01/08/2024

Aprobación del Informe Final por Resolución C.S. N° 342/24 (01/11/2024)