La evaluación en tiempos de inteligencia artificial generativa

Evaluation in times of generative artificial intelligence

Marilina Lipsman
Universidad de Buenos Aires, Argentina
mlipsman@rec.uba.ar
0009-0002-2980-9084

Resumen

¿Qué queda por aprender de la evaluación en el nivel superior que no sepamos hasta ahora? Esta pregunta tiene una respuesta sencilla: en nuestra condición de docentes debemos aprender a hacer lo que hacemos profesionalmente mejor de lo que hemos hecho hasta el momento. Es decir, requiere más experimentación didáctica e investigación. Sin embargo, hay otra respuesta a la pregunta planteada, y es que no solo se trata de mejorar las prácticas actuales, sino además pensarlas de un modo diferente. Esa nueva visión implica mirar con nuevos ojos y desde otros ángulos la enseñanza y la evaluación de nivel superior en su conjunto. Hace tiempo vengo planteando que la visión antecede a la acción. Eisner (1998) ya planteaba en *El ojo ilustrado* que ver es tan importante para comprender la educación como para mirar un cuadro. Sostengo que asistimos a un tiempo valioso y desafiante para barajar y dar de nuevo. La pandemia interpeló las limitaciones de las prácticas de enseñanza y evaluación de nivel superior y puso en evidencia situaciones que quienes venimos estudiando e investigando en la temática discutíamos y batallábamos para superarlas. Por otro lado, también aceleró algunos procesos en grupos de docentes e instituciones que venían replanteando sus prácticas y trabajando profundamente en transformaciones reales del quehacer en la formación docente. En noviembre de 2022 un nuevo desarrollo de la inteligencia artificial generativa, el ChatGPT, irrumpió nuevamente en las preocupaciones docentes frente a los nuevos desafíos e implicancias de su utilización en las aulas. Se hace necesaria una mayor experimentación en las prácticas de

evaluación al mismo tiempo que urge replantearnos las experiencias habituales. Nuevas tendencias tecnológicas surgen de igual modo que resurgen visiones tecnofílicas y tecnofóbicas al respecto que nos ubican en falsas dicotomías. Entonces, ¿cómo abordar estas nuevas tendencias en las prácticas docentes? ¿Qué nuevos desafíos se plantean? ¿Cómo valernos de las oportunidades que representan y cuáles son los sesgos a los que nos enfrentamos como docentes de nivel superior? Encontramos que el aprendizaje en las aulas no solo dejó de ser atractivo para los y las estudiantes, sino que también dejó de ser atractiva la escuela para los y las docentes cuando eligen la profesión. La opción de educar tan añorada por Philippe Merieu (2001) y su postulado de educabilidad como horizonte educativo requiere recuperar en la actualidad el sentido educativo. Seguramente será con mayor inclusión y más humanidad. La búsqueda de prácticas de enseñanza y evaluación de nuevo tipo requieren de considerar las dimensiones no solo técnicas acerca de los buenos usos, sino también las controversias éticas y políticas que el nuevo ecosistema tecnológico nos plantea en la contemporaneidad.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes; universidad; inteligencia artificial generativa; innovación

Abstract

What is there left to learn from assessment at the higher level that we don't know so far? This question has a simple answer: as teachers we must learn to do what we do professionally better than what we have done so far. That is, it requires more didactic experimentation and research. However, there is another answer to the question posed, and that is that it is not only about improving current practices but also thinking about them in a different way. This new vision implies looking at higher level teaching and assessment as a whole with new eyes and from other angles. For some time now I have been arguing that vision precedes action. Eisner (1998) already stated in The Illustrated Eye that seeing is as important to understanding education as it is to looking at a painting. It's just that I maintain that we are witnessing a valuable and challenging time of shuffling and giving again. The pandemic challenged the

limitations of higher-level teaching and evaluation practices and highlighted situations that those of us who have been studying and researching on the subject had been discussing and struggling to overcome. On the other hand, it also accelerated some processes in groups of teachers and institutions that had been rethinking their practices and working deeply on real transformations of teaching work in teacher training. In November 2022, a new development of generative AI, gpt chat, once again emerged in teaching concerns in the face of the new challenges and implications of its use in classrooms. More experimentation in evaluation practices is necessary at the same time as it is urgent to rethink common practices. New technological trends emerge at the same time as technophilic and technophobic visions resurface in this regard that place us in false dichotomies. So, how to address these new trends in teaching practices? What new challenges arise? How to take advantage of the opportunities they represent and what are the biases we face as higher-level teachers? We found that learning in the classrooms not only stopped being attractive for students but also school stopped being attractive for teachers when they choose the profession. The option of educating so longed for by Philippe Merieu (2001) and his postulate of educability as an educational horizon requires recovering the educational meaning today. Surely it will be with greater inclusion and more humanity. The search for new types of teaching and evaluation practices requires considering not only technical dimensions of good uses but also the ethical and political controversies that the new technological ecosystem poses to us today.

Keywords: learning evaluating; university; generative artificial intelligence; innovation

Sección: Ensayos
Recibido: 20/12/2024
Aceptado: 09/04/2025

DOI: https://doi.org/10.63790/39dg6c71

El Faro se encuentra bajo la licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

1. Introducción: ¿qué más tenemos que aprender de la evaluación que no sepamos hasta el momento?

Como suele suceder en los temas de la evaluación, todos lo sabemos: es una actividad humana que ejercemos los docentes desde siempre. Hemos sido evaluados, evaluamos, y, sin embargo, seguimos teniendo inquietudes respecto de las prácticas cotidianas de evaluación. Es un tema debatido y, muchas veces, no quedamos conformes con las resoluciones técnicas y con las discusiones conceptuales y éticas al respecto. Entonces, el recorrido que planteo tiene que ver con algunas investigaciones que he desarrollado a lo largo de treinta años en este campo, con las discusiones históricas, las más actuales y, también, con algunas tensiones que todavía existen en relación con la evaluación en la universidad. Todo esto, por supuesto, en tiempos de inteligencia artificial generativa. Porque, si bien no va a ser el tema central del artículo, en la actualidad no podemos dejar de cuestionarnos o de empezar a incorporar los debates y las prácticas en relación con esta tendencia. Más adelante vamos a profundizar en ello.

En primer lugar, quiero comenzar con una pregunta: ¿qué tenemos que aprender los docentes universitarios de la evaluación que no sepamos hasta el momento? Muchos profesores tienen más o menos años de experiencia en el ejercicio de la docencia. Otros tantos tienen largas trayectorias y credenciales en cada campo profesional y disciplinar que enseñan. Algunos saben por su experiencia cotidiana de lo que implica una práctica de evaluación. Entonces, uno podría preguntarse: ¿qué más tenemos que saber que no sepamos hasta el momento? La realidad es que, como dije antes, a partir de la irrupción de la inteligencia artificial generativa hace dos años, sobre todo, hubo mucha preocupación, debate, uso y, en algunos casos, recomendaciones y experiencias de investigación. La inteligencia artificial en general ya venía desarrollándose desde hace varias décadas, pero este fenómeno en particular, el ChatGPT, nos interpela a pensar si las prácticas habituales de evaluación tienen que ser reformuladas o si, en muchos casos, no van a entrar en las aulas como algo inevitable. ¿Podemos decir que lo podemos parar? ¿Podemos dejar afuera la tecnología? La verdad es que, como profesionales, investigadores y docentes, las tecnologías forman parte de la construcción del ser docente, del ser profesional, y también son constitutivas de los estudiantes. La interacción con las tecnologías, ya sea para el

juego, el esparcimiento o la socialización, es algo habitual. No podemos desconocerlo y debemos empezar a plantearnos las discusiones, y, por qué no, las prácticas con ellas.

Si interactuamos con el ChatGPT para que arroje ideas sobre qué debería incluir un artículo que aborde la temática de la evaluación de aprendizajes en la universidad, en pocos segundos obtendremos un texto muy consistente al respecto. Enseguida nos empezará a sugerir recomendaciones sobre lo que podría incluir. Es decir, lo que en tres segundos el chat me responde, como mínimo me obliga a pensar que, frente a cuestiones similares en las disciplinas que enseño, las preguntas superficiales, de tipo factual o descriptivo, dejan completamente insuficiente los análisis que realizamos sobre las acciones tradicionales o habituales de evaluación.

Siempre, para operar en el campo educativo, y en la universidad en particular, aprendemos a mirar. Cuando hablamos de visión, me viene a la mente una frase de Elliot Eisner (1998), un exponente del arte crítico y de las teorías cognitivas para la educación. Siempre nos ilumina diciendo que para ver es primordial mirar. Este “ver” implica mirar más allá de la simple visión. La visión, tan importante para mejorar la educación, es como pintar un cuadro. A veces, uno minimiza lo que implica "ver" respecto de un tema cuando quiere resolver nuevas formas de evaluar o de mejorar las prácticas universitarias. No se trata solo de algo técnico, sino que implica bibliografía, lectura, estudio, prácticas, experimentar, mirar otros proyectos y, por supuesto, estudiar las tendencias en relación con la evaluación. El análisis de las intersecciones entre las tecnologías digitales y las últimas tendencias en evaluación se apoya en lecturas teóricas y categorías que no podemos desconocer. Hay una doble fuerza motriz, tanto física como virtual, en donde se desarrolla hoy la vida. Al respecto, Alesandro Baricco (2018), en su libro *The game*, nos ofrece una excelente reflexión sobre los ecosistemas tecnológicos actuales. Mariana Maggio (2023) también trabajó muy bien el concepto de "hibridación", especialmente en su libro *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos vivir*. Después de la pandemia, muchos de estos desarrollos de Baricco y otros autores se complementan con el análisis de las nuevas formas de enseñanza, de presencialidad y virtualidad en la universidad. Por supuesto, podemos recurrir a estudios más históricos sobre el poder político de la tecnología, como los trabajos de Kate Crawford (2023) acerca de un atlas de la inteligencia artificial y su categoría de extracción. La Unesco (2023) también desarrolló, poco después de

la irrupción de ChatGPT, guías sobre la educación superior en los distintos países, que iluminan algunos usos, retos e implicancias éticas a tener en cuenta al incorporar la inteligencia artificial generativa en la educación.

Por último, quiero recordar una frase del historiador de las reformas educativas Larry Cuban, quien solía decir que "cuando a la sociedad le pica algo, se rasca en la escuela". Yo suelo parafrasear esta frase, diciendo que cuando a la universidad le pica algo, se rasca en la evaluación. La evaluación es el ámbito donde muchas cuestiones que no se resuelven en otros ámbitos educativos se "dirimen". Podemos pensar en cada época: ¿qué le pica a la universidad que se rasca en la evaluación? Y, ¿qué le pica a la sociedad que se rasca en la universidad? Hoy, estas preguntas siguen teniendo gran relevancia para todos los universitarios. Así que, frente a todo este despliegue, vuelvo a la pregunta inicial: ¿qué más tenemos que aprender de la evaluación? Pero ahora quiero invertir la pregunta: ¿qué hacemos con la evaluación en el marco de los ecosistemas tecnológicos vigentes? Y es esta reformulación de las preguntas la que nos permite dar saltos en la construcción de la investigación y de las prácticas docentes, experimentando, creando conocimiento cotidiano y construyendo oficio docente.

2. La evaluación que no evalúa: hacia una evaluación de nuevo tipo

Para la agenda clásica de la didáctica, la evaluación estuvo muy concentrada en medir, comprobar y controlar los procesos educativos, sobre todo los aprendizajes de los estudiantes en términos de rendimiento. Y en algún punto, si pensamos en recuperar el sentido educativo de la evaluación, ésta debería superar la medición, la comprobación y el control. Una evaluación que se queda en la medición, en la comprobación y el control, desde mi punto de vista, desde mi análisis, sería una evaluación que no evalúa en un sentido integral, completo, del concepto de evaluación. En mi trabajo de campo de investigación construí estas categorías de análisis que tienen que ver con esa visión superadora de una evaluación clásica que se queda en el control, la comprobación y la medición, y asume una visión de una evaluación sorprendente, colaborativa, invisible y pública. Que no es una o la otra, sino que son categorías de una misma construcción.

Décadas atrás (Lipsman, 2005), mis primeras construcciones en los análisis de las prácticas de evaluación y las tecnologías de la información y comunicación tuvieron que ver con entender que, con los nuevos usos de los primeros correos electrónicos y primeros campus virtuales, las prácticas mediadas ofrecían entre sus recurrencias, en el mejor de los casos, que la tecnología colaboraba con la administración de la evaluación. Es decir, "te administro el mismo *choice* o el TP por mail", o "te lo dejo en el campus", o "te lo subo". Como que el uso de la evaluación tenía que ver con un uso eficiente, más asociado con la administración febril. Y, en algún sentido, era un uso interesante porque generaba alguna eficiencia y rapidez en las devoluciones de este *feedback* para la evaluación de los estudiantes, tema no menor para lo que tratamos aquí.

Los usos, desde mi punto de vista, no tenían un valor de mejora sustantiva, como encontré en otras propuestas de mediación tecnológica que se despojaban de la mirada ritualizada de la espera de la respuesta correcta, o de encontrar *in fraganti* a los estudiantes, o de ir a corroborar lo que ya se sabe que los estudiantes saben o no saben de un tema, sino propuestas mediadas por tecnología en la evaluación pero que despojaban esas miradas de sorpresa para entender las lógicas nuevas de descubrimiento. Es decir, una evaluación sorprendente, como construí en trabajos anteriores. Sorprendente para los estudiantes, que es, no ir a corroborar lo que ya sé, sino poder descubrir qué sucedió en los procesos de construcción de conocimiento, qué errores se observan, qué cuestiones puedo tomar para mí, para mi cátedra, como *feedback* para repensar la propuesta. De esta manera, se podrá conocer un poco más de esos recorridos que me permitan a mí también construir conocimiento de oficio didáctico para repensar luego también las prácticas de enseñanza.

La colaboración, como mencioné al comienzo, entiende que hoy la construcción en los grupos profesionales de cualquier disciplina, de cualquier trabajo de investigación o profesional, se da en equipo, se da compartiendo recorridos y avanzando conjuntamente. A veces de manera más rápida; otras un poco más lento, pero para encontrar mejores soluciones. Y lo que encontramos muchas veces es que, en la evaluación clásica, desaparece para el momento de la evaluación la posibilidad de traer trabajos y resoluciones compartidas. Encontramos que, en el momento de la evaluación, quedamos nuevamente con los estudiantes solos, incluso muchas veces con la hoja de papel y el lápiz (Lipsman, 2019).

Cuando hablo de la invisibilización de la evaluación, encuentro prácticas que, cuando están más articuladas con un desarrollo cotidiano, de las propuestas educativas, o sea, cuando la evaluación se une a las prácticas habituales, en general, tiene un sentido más valioso, más genuino, ecológico y contextual. Y aun así, documentando esta práctica para poder evaluar, no genera tantos momentos artificiales de examinación aparte de los ejercicios y prácticas educativas cotidianas que realizamos en clase. Siempre he encontrado en las prácticas de evaluación, y sobre todo en la dimensión de externalización de hacer, digamos, lo privado, la necesidad de que una parte de la evaluación puede estar resguardada para los y las estudiantes. Pero siempre tiene que haber una dimensión pública donde incluso es más rica la validación de otros actores, para dar sentido a trabajos y soluciones que tendrían que estar más ligados con las prácticas comunitarias y profesionales que nuestros estudiantes van a desarrollar cuando egresen de nuestras carreras. Aquí traigo a mi maestra, Edith Litwin (2008). En una de sus últimas publicaciones, *El oficio de enseñar*, Litwin en algún sentido hacía honor a esta tecnología educativa, que es ese grupo de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires que supo dirigir y que, aún hoy, esta mirada sobre la construcción de oficio docente, que ella decía en clave contemporánea, tiene que ver no con dar sentido y secuencia a los contenidos, a las tecnologías, evaluar, sino investigar cómo hoy se entiende el oficio, cómo se entendería el oficio en relación a la sociedad y la vida de los que integran las prácticas educativas en contextos particulares. Litwin (1998) trabajó acerca de las buenas prácticas de enseñanza y de evaluación, que en algún sentido tienen que ver con los valores, con las esperanzas de cada momento y de cada sociedad.

3. Falsas dicotomías

También construí en mis análisis, en la época de la pandemia, varios binomios que fuimos completando en los años siguientes con las indagaciones de las prácticas educativas en la universidad (Lipsman, 2023). A veces aparecen en términos contrapuestos, como si no pudiéramos mirarlos de forma articulada, integrada, o como si encontrando uno de ellos no pudiéramos reconocer parte de lo otro. La tradición y la innovación, lo presencial, lo contraponen a lo virtual, lo sincrónico a lo asincrónico. Tenemos fobia a la evaluación, es decir:

"Bueno, como la evaluación no se hace bien, no evaluamos más, no hay que evaluar". O tenemos como una patología de evaluar permanentemente todo, hasta lo que no tiene ni sentido, esta idea de extensión versus profundidad, sí hacemos una evaluación formativa. Otra oposición es la evaluación sumativa y la formativa, como si no pudieran integrarse ambas en el proceso evaluativo. Por su parte, otro par que se suele oponerse en la actualidad es inteligencia artificial o inteligencia humana, como si no pudiésemos pensar en buenas articulaciones de estos pares antinómicos para cada situación, o pensar en cada contexto, en cada disciplina, con los recursos que tenemos, con la necesidad, con los tiempos, o con el proyecto de universidad que queremos y qué es mejor en determinadas circunstancias. Parecería que en la opinión común o rápida es más sencillo contraponer y no pensar de manera profunda y argumental estos pares. Mi mirada al respecto es que son falsas dicotomías.

4. La universidad que se reimagina a través de la evaluación

En un proyecto de universidad, como plantea Ronald Barnett (2015) de Reino Unido, una dimensión dentro de lo que él menciona como universidad creativa es la imaginación. Es función de la universidad construir conocimiento nuevo, sin embargo, observamos al mismo tiempo que cierta dimensión de la imaginación universitaria no vuelve sobre lo vigente. Es decir, si seguimos pensando a través de falsas dicotomías no estamos considerando el conocimiento que deviene de la evaluación para que redunde en la proyección de la universidad. La categoría de la imaginación para la creación de conocimiento que plantea Barnett quedaría trunca. Resulta acotado pensar que la universidad crea conocimiento solamente porque investiga acerca del campo de la salud o el campo de las ciencias económicas y construye conocimiento para la sociedad. Una universidad que no puede reimaginarse a sí misma, en algún sentido perdería esa dimensión, si se quiere, de *feedback* evaluativo, tan rico, respecto de su ideario y su proyección de valor.

En este sentido, la universidad, según Philip Jackson (2015), debiera también tener ese lugar equilibrado entre lo grande y lo pequeño, no solo por los edificios o por las sedes, sino como un equilibrio entre un currículum diverso, alternativo, que presente oportunidades para sus estudiantes y, al mismo tiempo, trayectos formativos para sus mismos docentes. No solo

para seguir profundizando y aprendiendo, sino, al mismo tiempo, tener un equilibrio entre la posibilidad de reconocimiento de quienes estudian y quienes trabajan allí mismo. Es decir, es difícil que todos los miembros de un staff conozcan a todos los estudiantes, pero también no sería deseable que, por lo menos, cada estudiante y cada docente no tenga como un reconocimiento de valor o de quién es, o de qué hace mejor, qué le gusta estudiar, cuál es su performance, cuáles son sus recorridos cuando estudian, cuándo avanzan en el conocimiento. Una universidad que despersonaliza a los estudiantes por completo, en realidad, según Jackson, no cumpliría con la categoría de reconocimiento mutuo entre sus actores. La calidad académica también tendría que tener esa posibilidad de reconocimiento mutuo, del personal y de sus estudiantes.

5. Hacia una agenda colaborativa de la evaluación

Durante la pandemia, traté de construir una agenda colaborativa de la evaluación, porque en poco tiempo teníamos que desarrollar nuevos desafíos para sortear no solo en la enseñanza, sino en la evaluación. Se discutieron cuestiones como que no había que evaluar por un tiempo largo, o que no se podía acreditar a los estudiantes porque no estábamos presencialmente con ellos. En algunos casos, se comenzó tarde para subir, para quienes no tenían las plataformas o los contenidos pensados para la educación a distancia. Quienes teníamos alguna formación en ello tratábamos de demostrar o de colaborar con el desarrollo teórico del campo de la educación a distancia. En el caso de la evaluación, más de un siglo de teoría evaluativa daban cuenta de muchas referencias. Luego de la pandemia, también seguí construyendo algunos atajos donde los viejos criterios que tenían que ver con significatividad, representatividad y diferenciación cognitiva. Por ejemplo, los instrumentos, la idea de focalizar la evaluación retroalimentativa, las nuevas herramientas colaborativas digitales, entre otras. Entender que el acceso a las tecnologías, cuando uno media con las tecnologías para evaluar, no tiene que ver con el acceso de los profesionales y el acceso técnico y también simbólico de nuestros estudiantes. Eso era algo que no podía no estar. Hay que entender que hoy la evaluación criterial es un tema de agenda. Entender que la evaluación no puede ser misteriosa, que quizás las rúbricas también fueron otro talismán de la pandemia. Era un instrumento interesante, valioso, bien usado, que

podía servir, pero también podía ser una herramienta que quedará como usada de manera espuria. Entendimos, o parecía que entendimos, que focalizar y priorizar, que son temas de la didáctica de cualquier docente cuando selecciona contenidos y prioriza, porque no se puede enseñar todo y uno tiene que poder elegir qué es lo más importante de su materia en los tiempos en los que desarrolla sus contenidos, que cualquier propuesta, incluso mediada por las tecnologías y a distancia, implica que la realicen personas. Y, por ende, se trata de acciones humanas. Y entender que, frente a eso, tener en cuenta consideraciones éticas era sustantivo. Y que, quizás, cuando uno media con las tecnologías, la evaluación debería acelerar los tiempos de *feedback*. Aún en la presencialidad, muchas veces los docentes tienden a tardar en las correcciones, pero cuando uno trabaja en educación virtual, a distancia o híbrido, los formatos que hoy llamen a la temática, la aceleración en los tiempos de *feedback* es necesario para dar cuenta de que estamos ahí, de que seguimos a los estudiantes, que los estudiantes no se van y no abandonan, sobre todo cuando no los vemos.

6. A modo de reconstrucción

Con el fin de hacer una reconstrucción de este trabajo inspirada en la idea de metaanálisis (Litwin, 1997), ¿qué quiere decir transparentar los procesos de decisión de los temas y de las formas en que abordé esta temática? Al menos quiero dejar claras algunas categorías, algunos conceptos que tienen que ver o que están por detrás de las decisiones que tomé para pensar este artículo. Siempre la tradición y la innovación en los marcos políticos, filosóficos, históricos, pedagógicos y culturales tienen que estar presentes para poder pensar cuáles son las temáticas de hoy. La inspiración, la creación, la reinvención y la colaboración son categorías potentes para pensar las buenas prácticas tanto educativas como de evaluación. Debemos entender que los temas de inclusión son temas de debate, pero que nosotros, desde la evaluación, podemos hacer mucho para retener, para fomentar la presencia y el reconocimiento de quiénes son nuestros estudiantes, y poder retener, trabajar alternativas y *feedback* no solo para ellos, para cómo aprenden, sino también para nosotros, para repensar estrategias pedagógicas en relación a las prácticas curriculares. El codiseño es una estrategia también de construcción entre docentes de trabajo, de oficio docente. Todas las categorías que tienen que ver con lo ético en

las tendencias actuales de la incorporación de la inteligencia artificial generativa, como los sesgos cognitivos, la integridad académica, la protección de datos, género, la diversidad… todo eso, en el centro está la pregunta. Empecé con una pregunta que fui reformulando a medida que fui ampliando visiones, discusiones, tensiones, bibliografía por detrás, construcción de conocimiento didáctico, mis categorías teóricas que están ahí, que tienen que ver con la investigación. Siempre entendiendo que, para la formación docente en la universidad, es necesario volver a experimentar cuando hay nuevos temas, cuando hay nuevo contexto histórico, en los desafíos disciplinares, en los desafíos de la educación, en las dificultades también que se presentan en este contexto particular en el que estamos enseñando. Las tendencias, como digo, por ejemplo, de la inteligencia artificial generativa, nos vuelven a poner a la pregunta como centro y a la necesidad de volver a construir conocimiento didáctico. Si creíamos que teníamos todo sabido, bueno, probablemente eso nos vuelve a poner en jaque a esa pregunta, reformularla, repensar las prácticas que hacíamos y las que valen la pena.

7. Referencias

Baricco, A. (2018). *The game*. Anagrama.

Barnett, R. (2015). *Understanding the university: Institution, idea, possibilities*. Routledge.

Crawford, K. (2023). *Atlas de inteligencia artificial: Poder, política y costos planetarios*. Fondo de Cultura Económica Argentina.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher, 19*(1), 3-13.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.

Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Paidós.

Lipsman, M. (2005). Los misterios de la evaluación en la era de Internet. En E. Litwin (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 213-248). Amorrortu Editores.

Lipsman, M. (2008). Nuevas tecnologías, nuevos desafíos para la evaluación de aprendizajes en la educación superior. En S. Pérez y A. Imperatore (Comps.), *Actas del I Foro*

Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas sobre la Docencia y la Investigación (pp. 240-252.). Universidad Nacional de Quilmes.

Lipsman, M. (2012). Evaluación de la docencia, formación docente y autoevaluación en la Universidad de Buenos Aires. *RINACE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 290-300. https://doi.org/10.15366/riee2012.5.1.021

Lipsman, M. (2014). El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7*(2), 215-222. https://doi.org/10.15366/riee2014.7.2.017

Lipsman, M. (2019). La evaluación en los nuevos escenarios educativos, en las plataformas virtuales en la educación superior. En M. Giuliano, S. Pérez y M. Falsetti (Comps.), *Conferencias y comunicaciones de la Jornada de Plataformas Educativas en el Nivel Superior (JoPlEd)* (pp. 35-52). Universidad Nacional de La Matanza.

Lipsman, M. (2022). *Las prácticas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la pandemia por covid-19 de 2020*. Eudeba.

Lipsman, M., Necuzzi, C., & Salvatierra, F. (2022). Mitos y realidades de la evaluación en tiempos de distanciamiento social. En M. Lipsman (Comp.), *Las prácticas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la pandemia por covid-19 de 2020* (pp. 205-220). Eudeba.

Lipsman, M. (2023). Una visión de la evaluación con sentido pedagógico en las prácticas universitarias. En M. Lipsman, F. Salvatierra, M. Rodríguez Fermepín, C. Necuzzi, I. Augustovski, V. Maesschalck, G. Hara, M. Thiery, & L. Izquierdo (Comps.), *Enseñar en la universidad* (pp. 45–52). Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires. https://www.ffyb.uba.ar/wp-content/uploads/2023/09/Ensenar_en_la_universidad.pdf

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilioni, S. Celman, E. Litwin y M. de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Paidós Educador.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Paidós Educador.

Maggio, M. (2023). *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Octaedro.

Roig, H., & Lipsman, M. (2015). La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), 37*, 69-79. revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3451

Unesco (2023). *Inteligencia artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa