

Evaluación académica y científica en transición

CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES,
PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y
LINEAMIENTOS DE CAMBIO
EN ARGENTINA

coords.
Laura Rovelli
Pablo Vommaro

EVALUACIÓN EN CONTEXTO

Evaluación académica y científica en transición

Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas
y lineamientos de cambio en Argentina

Evaluación académica y científica en transición :
configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y
lineamientos de cambio en Argentina / Karina Batthyány
... [et al.] ; Coordinación general de Laura Rovelli ; Pablo
Vommaro. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
CLACSO, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-308-037-3

1. Evaluaciones. 2. Docentes. 3. Educación Universitaria. I.
Batthyány, Karina

II. Rovelli, Laura, coord. III. Vommaro, Pablo, coord.

CDD 378.05

Arte de tapa: Dominique Cortondo

Corrección de estilo: María Laura Romano

Diseño del interior y maquetado: Eleonora Silva

Evaluación académica y científica en transición

Configuraciones
institucionales, prácticas
evaluativas y lineamientos
de cambio en Argentina

Laura Rovelli y Pablo Vommaro
Coords.



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampin - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory, Marcela Alemandi y Ulises Rubinschik - Producción Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES
CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Evaluación académica y científica en transición. Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina (Buenos Aires: CLACSO, mayo de 2025).

ISBN 978-631-308-037-3



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875

<clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Esta publicación fue sometida a una evaluación por pares de la que participaron los siguientes especialistas: Jaquelina Edith Noriega, Matías Alberto Alcántara y Diego Ariel Haimovich.

Índice

Presentación	9
<i>Karina Batthyány, Pablo Vommaro y Laura Rovelli</i>	

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Las tramas institucionales en las evaluaciones de las áreas de investigación y posgrado	31
<i>Silvina Galetto, Graciela Castro, Sebastian Andujar, Yussef Becher y Nora Reyes</i>	

Evaluación institucional, investigación y ciencia abierta en Argentina	63
<i>Sonia Araujo</i>	

El proceso de evaluación y acreditación de la Universidad Nacional del Comahue. Historia y actualidad de un proceso conflictivo	111
<i>Guido Riccono, Mariano Suarez Nigra y Judith Naidorf</i>	

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Estado de situación, contribuciones y recomendaciones para la formulación de políticas institucionales	143
<i>Verónica Walker y Julieta Rodera</i>	

Análisis, desafíos y aportes para la efectiva participación estudiantil en los procesos de evaluación de docentes universitarios	193
<i>Carolina Abdala, María Eugenia Barros, Diego Reynaga y Rubén Jesús Barrios</i>	

La docencia universitaria como objeto de evaluación. Interrogantes y desafíos institucionales	237
<i>Déborah Saientz, Melina Lazarte Bader, Julio Sal Paz y Claudio Sebastián Fernandez</i>	

EVALUACIÓN JUSTA Y RESPONSABLE DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación de las carreras iniciales en los instrumentos recientes de promoción de la investigación en Argentina	283
<i>Laura Rovelli</i>	

La experiencia biográfica de <i>evaluar y ser evaluado</i> en los sistemas de evaluación científica, tecnológica y académica en Argentina. Contribuciones narrativas al diseño de políticas y reformas del sistema	321
<i>Luis Porta, Mariana Foutel, Jonathan Aguirre y Laura Proasi</i>	

Trayectorias de mujeres científicas en Argentina. Un estudio exploratorio sobre procesos evaluativos, maternidades y desigualdades de género (2008-2023)	363
<i>Melina Morzilli y Leticia Muñoz Terra</i>	

Ética e integridad en la evaluación responsable de la investigación. El caso argentino	403
<i>Mónica de la Fare y Laura Rovelli</i>	

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA). Configuración institucional, formación de investigadores y nuevas políticas evaluativas	437
<i>Pedro Fiorucci</i>	

Sobre autores y autoras	473
--------------------------------	------------

Unidades de investigación en Universidades e Instituciones públicas de Ciencia, Tecnología e Innovación que participan de este libro	491
---	------------

La evaluación de la docencia universitaria en Argentina

Estado de situación, contribuciones y recomendaciones para la formulación de políticas institucionales

Verónica Walker y Julieta Rodera

Introducción

Desde hace más de tres décadas, el tema de la evaluación ocupa un lugar destacado en las agendas políticas del campo de la educación superior a nivel mundial en el marco de un conjunto de reformas que provocó transformaciones sustantivas en los modos de organización y regulación de los sistemas, las instituciones y los actores. En este escenario, en la mayoría de los países, se pusieron en marcha procesos de evaluación de la docencia universitaria como parte de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

De manera simultánea a la hegemonía en las agendas políticas, la evaluación de la docencia cobró relevancia como campo especializado de conocimiento. En los contextos europeo y norteamericano, existe una fuerte

tradición de estudios sobre la temática, interesados especialmente en los alcances y limitaciones de los cuestionarios de opinión de las/os estudiantes como instrumento privilegiado para la valoración de la enseñanza en las universidades (Gray y Bergmann, 2003) y, en los últimos años, sobre formas alternativas de evaluación (Cisneros-Coheurnour, Jaramillo y Pereyra, 2017). En América Latina, Chile, Brasil y México cuentan con una producción prolífica sobre el tema, especialmente sobre los efectos en el trabajo académico de las políticas de transferencia monetaria condicionada implementadas en las últimas décadas del siglo XX (Buendía et. al, 2017; Gil Antón, 2013; Neri de Souza, 2017; Sisto, 2007). En Argentina, un primer conjunto de investigaciones se centró en los efectos de las políticas de evaluación del trabajo académico, especialmente de la actividad de investigación, a partir de la creación en 1993 del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (Araujo, 2003; Naidorf, 2009). Algunas contribuciones indagaron la evaluación de la docencia como función institucional (Fernández Lamarra y Coppola, 2008) y, más recientemente, como parte de mecanismos de evaluación de la carrera docente o académica en las universidades nacionales (Araujo y Walker, 2016; Mulle, 2018; Atairo y Rovelli, 2019; Walker, 2022).

La revisión de la literatura especializada permite afirmar que la docencia universitaria es objeto de políticas y prácticas de evaluación a distintos niveles: 1) evaluación de la actividad de enseñanza que docentes y estudiantes realizan con propósitos de mejora y distintos grados de formalización. Se trata de prácticas de evaluación de la enseñanza universitaria a nivel de los espacios curriculares

que recogen información sobre las prácticas pedagógicas (organización, actuación docente, etc.) y que suelen ser promovidas con carácter formativo por los actores involucrados; 2) evaluación del plantel docente de programas e instituciones (titulación, categoría, dedicación, etc.). Se trata de políticas de evaluación a nivel de las instituciones y los programas o titulaciones que recogen información de carácter colectivo; 3) evaluación del trabajo docente que recoge información de carácter individual sobre distintos aspectos (formación, desempeño docente, productividad en investigación, actividades de extensión, gestión, etc.). Se trata de políticas de evaluación a nivel de los sujetos con distintos propósitos: a) acceso, permanencia y promoción en la carrera académica; b) atribución de incentivos económicos; c) como parte de programas de mejora de la calidad.

Como puede advertirse, la evaluación de la docencia universitaria aglutina distintos significados en la medida en que remite a diferentes propósitos y objetos de evaluación: de la enseñanza, del plantel docente, del profesorado, del trabajo académico, del trabajo docente, del desempeño, de la carrera docente o la carrera académica. Cada denominación supone una delimitación en términos conceptuales y procedimentales que requiere ser explicitada.

En el presente capítulo se focaliza en la evaluación de la docencia universitaria a nivel de los sujetos, especialmente en las políticas de regulación del acceso, la permanencia y la promoción en los cargos docentes de las universidades nacionales en Argentina. Es decir, en la evaluación de la carrera docente/carrera académica (CD/CA).

El concepto de CD/CA refiere a los dispositivos que implementan las instituciones para regular el trabajo y las trayectorias docentes particulares en el marco del cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad. Remite al conjunto de normas y procedimientos que definen los requisitos, derechos y obligaciones del cuerpo docente y estructuran los mecanismos de evaluación para el ingreso, la permanencia y la promoción en los distintos cargos del escalafón universitario (Walker, 2016b; 2022; Rodera y Walker, 2023). Tales dispositivos toman como objeto de evaluación las actividades desarrolladas en el ejercicio de un cargo docente en la universidad, es decir, el trabajo docente universitario (TDU).

Este escrito presenta resultados del trabajo de investigación sobre evaluación de la docencia universitaria realizado en el marco de un proyecto PISAC-CTI que tuvo como objeto de estudio los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica en Argentina. Además, se enriquece de investigaciones previas y en curso sobre la temática.¹

¹ Proyecto Grupal de Investigación (PGI) “Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas”. Directora: Dra. Verónica Walker. Co-Director: Dr. Raúl Menghini. Período: 2020-2024, SGCYT-UNS, Cód. 24/Z158. Proyecto de investigación de ingreso a Carrera de Investigador Científico de CONICET “Formación y evaluación de la docencia universitaria: instrumentos de política, programas, dispositivos institucionales y prácticas” (2023 en curso). Investigadora: Dra. Verónica Walker. Directora: Dra. Laura Rovelli. Co-directora: Dra. Sonia Araujo. Proyecto Doctoral CONICET “Evaluación y regulación del trabajo académico en las universidades nacionales argentinas”. Becaria: Lic. Julieta Rodera. Directora: Dra. Laura Rovelli. Co-Directora: Dra. Verónica Walker. Período: 2022, en curso.

La primera parte del capítulo presenta un análisis del entramado de políticas y prácticas que regulan la evaluación de la docencia universitaria en las universidades nacionales argentinas, identificando los circuitos y organismos que intervienen en la evaluación del trabajo docente universitario a nivel de los sujetos, con foco en los dispositivos institucionales de evaluación de CD/CA.

El segundo apartado está dedicado al desarrollo conceptual de la docencia universitaria como objeto de evaluación, partiendo del supuesto de que el análisis de todo proceso de evaluación no puede escindirse de la definición y análisis de su objeto. Allí se justifica la perspectiva teórica asumida en relación con la docencia universitaria concebida desde la categoría de trabajo, por lo que se hace referencia al TDU y la evaluación entendida como dispositivo de regulación del TDU.

El tercer apartado se centra en la evaluación de CD/CA en las universidades nacionales argentinas a partir del relevamiento y análisis de los diseños institucionales de evaluación de CD/CA de treinta y nueve universidades nacionales.² A partir del análisis de contenido (Andreu Abela, 2002), con foco en el nivel conceptual y de los procedimientos e indicadores, de acuerdo con la metodología propuesta por Piovani (2015), se efectuó una caracterización de los distintos componentes de los modelos de evaluación en términos de definición y dimensiones del

² Los diseños de CD/CA fueron relevados de las páginas web oficiales de las universidades nacionales y a partir de contactos con informantes clave de las instituciones que facilitaron documentación no disponible en los sitios web.

objeto de evaluación, criterios e indicadores, procedimientos e instrumentos, propósitos, usos institucionales de los resultados y sujetos participantes.

En el cuarto apartado se avanza en la interpretación de dinámicas derivadas de la puesta en marcha de procesos de evaluación de la docencia universitaria en ámbitos institucionales específicos. Para ello, se recupera la perspectiva de diferentes actores institucionales. Por un lado, se analizan entrevistas con informantes clave (autoridades y representantes sindicales) de universidades nacionales³ y, por otro, una encuesta respondida por trabajadores no docentes de universidades nacionales.⁴ Ambos instrumentos permitieron avanzar en el estudio de los “diseños institucionales en acción”, asumiendo la importancia que adquiere el análisis de las reglas no escritas en la comprensión de las prácticas cotidianas que dan sentido al orden institucional (Atairo y Rovelli, 2019).

En su conjunto, el capítulo ofrece un estado de situación actualizado sobre la reglamentación de diseños institucionales de CD/CA en las universidades nacionales

³ Se recuperan entrevistas realizadas en 2024, en el marco del proyecto PISAC, a diez informantes clave con cargos de autoridad y representantes sindicales de la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional del Sur; y siete entrevistas a representantes sindicales y autoridades de la Universidad Nacional de San Luis y la Universidad Nacional del Sur realizadas en 2021. A su vez, se recupera el análisis de entrevistas a docentes de la Universidad Nacional del Sur y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires realizadas en investigaciones anteriores (Walker, 2016b; Rodera y Walker, 2023).

⁴ Se trata de una encuesta respondida por 64 no docentes de 35 universidades nacionales cursantes de una Diplomatura Superior en Gobierno y Gestión de la Universidad.

argentinas y un análisis interpretativo de las dinámicas institucionales derivadas de su puesta en marcha en términos de tensiones y desafíos que permiten avanzar en una propuesta de recomendaciones para la formulación de políticas institucionales de evaluación de la docencia universitaria, tal como se hace en la última parte del escrito.

Políticas de evaluación de la docencia universitaria en Argentina

El sistema de concurso público y abierto de antecedentes y oposición es el mecanismo que históricamente ha regulado el acceso, la permanencia y la promoción de las/os docentes en las universidades nacionales argentinas. Impulsado por las/os reformistas de 1918, y con cambios introducidos por sucesivas legislaciones, perdura como mecanismo de regulación de la carrera académica/docente, tal como lo establece la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) de 1995.

Si bien el sistema de concurso goza de legitimidad en el ámbito académico como dispositivo para garantizar la idoneidad, el reconocimiento de méritos y evitar designaciones arbitrarias, la periodicidad de cátedra que promueve se concibe como un riesgo para la continuidad laboral docente dada la competencia abierta que genera una vez cumplido el plazo legal de la designación en un cargo. Esto llevó a que algunas universidades implementen regímenes de evaluación y control de la gestión para asegurar la estabilidad docente (García de Fanelli y Moguillansky, 2009).

La cuestión de la estabilidad laboral de la docencia universitaria constituyó un reclamo histórico del sector gremial al considerar que la forma de ingreso y promoción en la carrera académica por concurso abierto vulnera los derechos constitucionales de protección contra el despido arbitrario y la estabilidad en el empleo público. Las negociaciones entre sectores sindicales y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) estuvieron signadas por la tensión entre el principio de autonomía universitaria y la búsqueda de acuerdos colectivos en relación con los derechos laborales. A través de diferentes instrumentos legales (Ley 23.929/91, Decreto PEN N° 1007/95, LES N° 24.521/95, Decreto PEN N° 1470/98), se fue configurando un entramado normativo que permitió incorporar en el Acuerdo Paritario de 2012 una cláusula general con criterios mínimos para la definición de un régimen de carrera docente en las universidades, pudiendo cada institución formalizar reservas en cuanto a la aplicación total o parcial de un convenio colectivo de trabajo (CCT) si colisiona con su estatuto, tal como habilita el Acuerdo Plenario N° 748/2010.

Finalmente, en julio de 2015, se aprobó el primer CCT para el sector docente universitario de las universidades nacionales, homologado por Decreto 1246/2015. El CCT mantiene el concurso público y abierto de antecedentes y oposición como mecanismo para el acceso a la carrera docente (Art. 11) y el ascenso en los distintos cargos (Art. 13), mientras que propone el concurso cerrado para la promoción al cargo de jefe de trabajos prácticos (Art. 13) y un mecanismo de evaluación periódica individual diseñado por cada universidad del cual estará sujeta la permanencia

en el cargo que cada docente ordinario o regular hubiere alcanzado (Art. 12).

El CCT promovió que la evaluación de la docencia pase a ocupar un lugar destacado en la agenda universitaria argentina, aunque con algunos matices en comparación con los debates de las décadas anteriores. En primer lugar, la evaluación de la docencia formó parte de la discusión por la definición de un régimen de carrera docente en las universidades en el marco de políticas públicas de inclusión social. En segundo lugar, emergió con fuerza un nuevo actor en la discusión por la definición de las políticas de evaluación: los gremios. En tercer lugar, lo que se define como objeto de evaluación excede las actividades de investigación y busca abarcar el conjunto de tareas académicas que realiza el personal docente universitario, adquiriendo la actividad docente mayor visibilidad. En cuarto lugar, la cuestión de la evaluación aparece subsumida a la discusión por la estabilidad laboral de los docentes universitarios. En quinto lugar, el debate sobre la evaluación de la docencia se enmarcó en una concepción de la docencia entendida como trabajo. En este sentido, la discusión por la definición y regulación de evaluaciones periódicas del desempeño docente individual en las universidades nacionales se dio en el marco de la lucha por la reivindicación de condiciones de estabilidad laboral. El énfasis de la discusión se trasladó de la evaluación del desempeño docente para la mejora de la calidad, característica de los discursos de la década de 1990 —aunque esa finalidad no desaparece—, a la evaluación como herramienta para posibilitar la estabilidad laboral del profesorado universitario. Se considera que dicha estabilidad

es condición necesaria para una mejora de la calidad del cuerpo docente.

Una vez logrado el acceso a un cargo docente en la universidad, el personal docente es objeto de diferentes circuitos de evaluación que se despliegan y se entrecruzan de manera directa e indirecta en el plano de la evaluación de sus actividades académicas. En el ámbito de las instituciones, se desarrolla un complejo entramado de estatutos, reglamentos de concursos y regímenes de carrera académica –en los que se ponderan de manera disímil las funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación– que conviven con las evaluaciones de titulaciones e instituciones y de la actividad científico-tecnológica que realizan otros organismos del campo científico-universitario.

Actualmente, en Argentina la docencia universitaria es objeto de evaluación en los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado llevados a cabo por la CONEAU, en los que se recoge información cuantitativa y cualitativa sobre el plantel docente de las universidades. A nivel individual, la evaluación de la docencia universitaria es competencia de las universidades y la Secretaría de Políticas Universitarias: a) para el acceso, permanencia y promoción en los cargos docentes, las universidades regulan su sistema de concursos y establecen mecanismos institucionales de evaluación de CD/CA; b) para la asignación de complementos económicos en función de la actividad investigadora a través de

programas nacionales de incentivos;⁵ c) para la mejora de la calidad educativa como una de las finalidades de los mecanismos institucionales de la CD/CA, aunque en la mayoría prima la función de control.

Cuadro 1. Evaluación de la docencia universitaria en Argentina según propósito, mecanismo y agente evaluador

Propósito	ARGENTINA	
	Mecanismos	Agente evaluador
Acceso, permanencia y promoción	Concurso CA/CD	Universidad
Incentivos económicos	PRINUAR	SPU-ME
Herramienta de mejora	CD/CA	Universidad

Fuente: elaboración propia en base a partir del análisis de las reglamentaciones

Como se advierte, es posible reconocer distintas finalidades: la evaluación como rendición de cuentas (informa sobre el grado de cumplimiento de estándares y eficiencia),

⁵ En lo que respecta a sus actividades de investigación, la producción científica es evaluada por el Programa de Incentivos a docentes investigadores (PROINCE), reemplazado luego por el Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN) y, actualmente, por el Programa para la Investigación Universitaria Argentina (PRINUAR), así como también en convocatorias para la promoción de la actividad científica de las universidades u otros organismos.

la evaluación como estrategia de acceso, permanencia y promoción (aporta información para la toma de decisiones a nivel institucional) y la evaluación como herramienta de mejora (con función diagnóstica y formativa) (De Miguel Díaz, 1998). En la práctica, dichas funciones no se presentan en estado “puro”, más bien se amalgaman, ya que un dispositivo de evaluación integra –con distintos grados– diferentes funciones. Sin embargo, es importante tener presente esta distinción para definir la finalidad de la evaluación, su objeto y procedimientos. A su vez, como sostiene Araujo (2017), es necesario preguntarse y problematizar la creencia o idea de que cualquier proceso de evaluación conduce indefectiblemente a la mejora de lo que sucede en las instituciones.

Las distintas políticas de evaluación de las que es objeto la docencia universitaria constituyen dispositivos de regulación en tanto operan como mecanismos de redistribución presupuestaria, herramienta de asignación de posiciones, principio de clasificación, jerarquización y legitimación en el espacio universitario y modelo orientador de prácticas estratégicas de los actores.

La docencia universitaria como objeto de evaluación

El trabajo realizado en el ejercicio de la docencia universitaria es objeto de múltiples y crecientes evaluaciones, algunas externas a cargo de organismos especializados y otras internas, de carácter formal e informal. De esta manera, los procedimientos derivados de políticas de evaluación institucionales o extrainstitucionales coexisten con prácticas de evaluación con distintos grados de

formalización diseñadas y desarrolladas a nivel de cátedras y/o asignaturas con el fin de revisar y reflexionar sobre el quehacer cotidiano. Además de los procedimientos más o menos formales de evaluación, estudiantes y docentes en sus interacciones cotidianas construyen juicios de valor acerca de la docencia universitaria que operan como evaluaciones informales que no resultan menos significativas.

En su conjunto, las políticas de evaluación de la docencia universitaria constituyen dispositivos de regulación del trabajo docente en tanto herramientas de asignación de posiciones, clasificación y jerarquización, a la vez que inciden en la orientación de las prácticas de los sujetos. Se entiende por regulación a los modos en que son producidas y aplicadas las reglas que orientan la acción de los actores y los modos en los que esos mismos actores se apropian de ellas y las transforman (Barroso, 2005). En la medida en que la evaluación selecciona, jerarquiza, habilita, autoriza, deniega y/o excluye, contribuye a configurar las trayectorias académicas en el campo universitario. En su carácter regulador de las prácticas de los actores interesados en los bienes –materiales y simbólicos– que están en juego, la evaluación se constituye en un principio generador de prácticas que lleva a actuar a los agentes en función de lo que los procesos de evaluación privilegian.

El análisis de las políticas de evaluación (proceso) requiere precisar aquello que se evalúa (el objeto) y no considerarlo como algo dado, sino que es necesario definir, conceptualizar y caracterizar. En el caso de la evaluación de la docencia universitaria en el marco de dispositivos de CD/CA, ese “algo” refiere al conjunto de actividades que

realiza cada docente en el ejercicio de un tipo particular de trabajo en la universidad.

Una primera aproximación al TDU como objeto de evaluación requiere señalar que la universidad como institución es un espacio social que inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público. Para quienes la habitan como docentes, la universidad es un espacio laboral que los vincula con una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional, con colegas diferencialmente posicionados, con estudiantes como destinatarios directos de la tarea de la enseñanza y con saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del quehacer cotidiano, sobre la base de los vínculos que la propia institución establece con diferentes grupos sociales. De esta manera, trabajar en la universidad implica asumir una posición en una red de relaciones con otros sujetos, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general en el marco de desiguales condiciones materiales y simbólicas. Por ello, el trabajo docente universitario es una práctica relacional (Walker, 2017).

El ejercicio del TDU constituye una práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega en condiciones materiales y simbólicas desiguales según la posición ocupada en el campo universitario. En la definición de esa particular posición se entran la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignaturas a cargo, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo

diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical. Cada posición particular ocupada en el espacio universitario es el resultado de las luchas previas, las estrategias, los capitales invertidos y las propiedades ligadas a dicha posición en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades (Walker, 2016a; 2017).

El ejercicio del TDU supone como principal actividad la enseñanza, aunque no se reduce a ella. A la multiplicidad de tareas que devienen del ejercicio de dicha actividad en la universidad, se le agregan aquellas vinculadas a las funciones institucionales de investigación y extensión y a las responsabilidades de gestión. Cabe aclarar que, entre las tareas de gestión, pueden distinguirse las de “gestión académica” (cargos unipersonales en secretarías, decanatos, rectorado, etc.) y las de “gestión de la enseñanza”. Esta última supone la participación en espacios colectivos (en comisiones, reuniones de departamento, áreas, asignaturas; equipos de trabajo para formular o modificar planes de estudio, etc.) y también implica puestos unipersonales (por ejemplo, coordinación/dirección de titulaciones, áreas, etc.) pero, en ninguno de los dos tipos, la gestión de la enseñanza goza del reconocimiento material y simbólico que se atribuye al ejercicio de la gestión académica (Walker, 2016a).

Por otra parte, en el ejercicio del TDU, pueden distinguirse tareas prescritas y aquellas que, aunque no estén previamente definidas, forman parte de su quehacer cotidiano. Las tareas –entendidas como aquello que “se debe hacer”– se encuentran prescritas, son reconocidas

formalmente y, al tener que rendir cuentas de ellas, están atravesadas por procesos burocráticos (realización de informes, llenado de formularios) que, por lo general, deben ajustarse a determinados formatos. Además, en su quehacer diario las/os docentes universitarias/os realizan muchas otras actividades que no están normadas y, aunque no se asumen como demandas, surgen en las situaciones reales y forman parte del trabajo docente “efectivo” del profesorado universitario. De este modo, en el ejercicio del TDU se entraman múltiples y variadas tareas y actividades como expresión de sus dimensiones “prescrita” y “real” (Dejours, 1998; 2012).

Asimismo, puede reconocerse otra distinción: la existente entre el trabajo “sustantivo” y el trabajo “estratégico”. Se puede reconocer una parte del trabajo que no está prescrito, que emerge de las situaciones cotidianas –que en algunos casos llega a consolidarse y pasa a formar parte de las rutinas, y en otros es realizado de manera esporádica– y que muchas veces se lleva a cabo porque es considerado una parte sustantiva del trabajo docente. Esto implica que existen actividades que, aunque no estén estatuidas, las/os docentes realizan porque las asumen como parte ineludible de su trabajo. Sin embargo, existe otro grupo de actividades que no está prescrito y forma parte del trabajo real, pero no por ser considerado esencial en el trabajo docente, sino porque es necesario para “mantenerse en el sistema”. Se trata del trabajo orientado al mantenimiento y acumulación del capital social, académico y científico necesario para preservar o mejorar las posiciones ocupadas en el espacio universitario (Bourdieu, 2008). En este punto, las políticas de evaluación juegan un papel relevante,

en la medida en que fijan determinadas reglas del juego: qué es redituable y qué no para acceder, permanecer y promover en la carrera académica, qué es conveniente y qué no para obtener prestigio y reconocimiento, qué es útil y qué no para lograr retribuciones económicas.

La heterogeneidad en las condiciones de trabajo y las trayectorias diversas configuran particulares perfiles. Entre ellos, docentes con elevada dedicación horaria y escasa actividad profesional independiente, es decir, con un “perfil académico” de acuerdo con la literatura. Al interior de este grupo, pueden reconocerse aquellas/os más abocados a la investigación, la extensión, la gestión académica y/o la docencia. En las universidades, además, se observa una presencia importante de “docentes profesionalistas” (con centro de interés en el mercado de su profesión y dictado de clases en la universidad con dedicación de tiempo parcial) y las/os denominadas/os por Gil Antón et al. (2012) como “enseñantes” (con centro de interés en la docencia, pero que desarrollan tareas de baja dedicación en varias instituciones universitarias, no universitarias y aún en otros niveles educativos). Las investigaciones desarrolladas en distintos contextos permiten afirmar que esta diversificación de perfiles constituye un fenómeno global (Walker, 2020; 2022).

La consideración de la heterogeneidad del objeto en el diseño de procesos de evaluación de CD/CA constituye un desafío para no aumentar las situaciones de inequidad (efecto Mateo). La cuestión es: ¿cómo contemplar las particularidades del trabajo docente en una reglamentación institucional que abarca al conjunto del plantel docente? Algunas universidades han decidido definir lineamientos

generales a nivel institucional y descentralizar el diseño de las reglamentaciones en cada unidad académica o definir perfiles docentes en los cuales las/os docentes se ubican para la evaluación de su labor (Rodera, Walker y Rovelli, 2023).

La evaluación de CD/CA en las universidades nacionales argentinas

Como se anticipó en la introducción del capítulo, el concepto de carrera CD/CA refiere a los dispositivos que implementan las instituciones para regular el trabajo y las trayectorias docentes en el marco del cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad. En este sentido, remite al conjunto de normas y procedimientos que delinear los requisitos, derechos y obligaciones del cuerpo docente y estructuran los mecanismos de evaluación para el ingreso, la permanencia y la promoción en los distintos cargos del escalafón universitario (Walker, 2016b; 2022; Rodera y Walker, 2023).

En el sistema universitario argentino, el concurso público, abierto, de antecedentes y oposición ha sido el mecanismo histórico de evaluación para el acceso, la permanencia y la promoción de las/os docentes en las universidades nacionales argentinas. De ahí que constituya un mecanismo de CD/CA en el sentido amplio del término (Walker, 2016b). Como ya se mencionó, a partir de la década de 1990, algunas instituciones comienzan a diseñar e implementar sistemas institucionales de CD/CA basados en procesos de evaluación periódica como forma de garantizar la estabilidad laboral del plantel docente

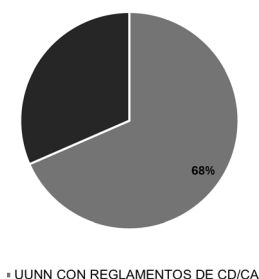
vulnerada por el sistema de concurso, en tanto el cumplimiento del plazo legal de la designación por concurso en un cargo expone a las/os docentes a una competencia abierta con el riesgo de la pérdida laboral que eso conlleva. En 2015, la aprobación del (CCT para docentes de universidades nacionales establece que cada universidad debe definir un mecanismo de evaluación periódica individual para garantizar la permanencia en los cargos docentes ordinarios (Art. 12). Esto es, deben diseñar e implementar un mecanismo de CD/CA en el sentido estricto del término.

De un total de cincuenta y siete (57) universidades nacionales, treinta y nueve (39)⁶ cuentan con diseños institu-

⁶ Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam), Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Universidad Nacional de Misiones (UNaM), Universidad Nacional del Centro (UNICEN), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Universidad Nacional del Jujuy (UNJu), Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe), Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Universidad Nacional de San Martín (UNSM), Universidad Nacional del Sur (UNS), Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad Nacional de Formosa (UNF), Universidad Nacional de Moreno (UNM), Universidad Nacional de Luján (UNLu), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Universidad Nacional de Patagonia Austral (UNPA), Universidad Nacional de Chaco Austral (UNCAus), Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional del Oeste (UNO), Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Universidad Nacional de

cionales de CD/CA, tal como muestra el gráfico 1. Aquellas que no cuentan con una reglamentación específica de CD/CA, regulan el acceso mediante el sistema de concursos y establecen mecanismos con diferentes grados de formalización para regular la permanencia y la promoción del personal docente contemplados en sus estatutos y/o reglamento de concurso.

Gráfico 1. Estado de situación de las universidades nacionales (UUNN) argentinas en relación con la reglamentación de la CD/CA



Fuente: elaboración propia a partir de información recogida de las páginas web institucionales y contactos con autoridades de universidades nacionales.

El análisis de los años de aprobación de los reglamentos institucionales de evaluación de CD/CA en las universidades nacionales argentinas permite distinguir diferentes momentos. El primero, en la década de 1990, en el contexto de construcción e implementación de las políticas universitarias de evaluación de la calidad en Argentina (Krotsch,

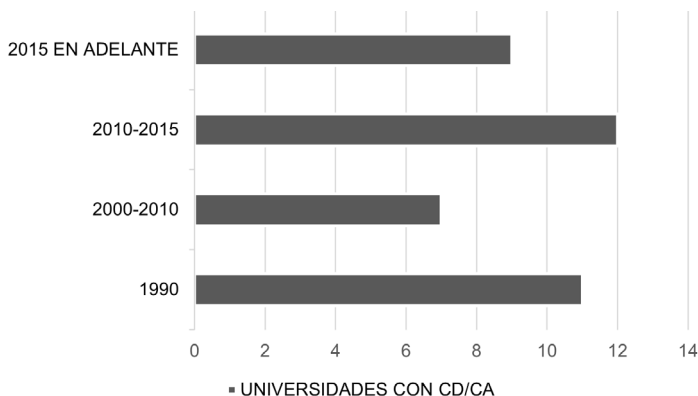
General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf).

2002), en el que se crearon reglamentos de CD/CA en once universidades nacionales (UBA⁷, UNSL, UNMDP, UNRC, UNCo, UNR, UNCuyo, UNPA, UNT, UNNE, UNaM). Un segundo momento, entre 2000 y 2015, en el que se aprobaron diecinueve reglamentaciones en el marco del “neointervencionismo estatal” (Suasnábar y Rovelli, 2012) o “posneoliberalismo” (Atairo, 2013), período caracterizado por un cambio de dirección en el papel del Estado y nuevas relaciones entre este, la sociedad y las instituciones de educación superior y también por la permanencia de los principales dispositivos de regulación universitaria originados en la etapa anterior. En este segundo período, entre 2000 y 2010, se aprobaron siete reglamentos de CD/CA (UTN, UNLu, UNF, UNSM, UNC, UNLPam, UNQ) y doce entre 2010 y 2015 (UNM, UNCAus, UNICEN, UNJu, UNViMe, UNRN, UNLR, UNDAV, UNAJ, UNO, UNGS, UNSE). Finalmente, en el tercer período a partir de la aprobación del CCT para docentes de universidades nacionales, se aprobaron reglamentaciones específicas de CD/CA en nueve universidades nacionales (UNER, UNVM, UNSJ, UNTDF, UNCa, UNIPE, UNAHUR, UNS, UNRaf). Como muestra el gráfico 2, la cuestión de la estabilidad laboral de la docencia universitaria era un tema de agenda a nivel institucional previo a la aprobación del CCT, ya que, desde la década del noventa, las universidades comenzaron a implementar mecanismos para la evaluación

⁷ A diferencia de las demás, su primera reglamentación de la Carrera Docente es de 1980 (Facultad de Derecho). En la misma década se crearon seis más, pertenecientes a las facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Agronomía, Odontología, Ciencias Económicas, Ciencias Veterinarias y Medicina. Cabe señalar que la UBA no suscribió al CCT aprobado en 2015 y cuenta con su propio CCT.

periódica del personal docente, hacia finales de 2015, ya había treinta universidades con su reglamentación específica de CD/CA.

Gráfico 2. Período de creación de los reglamentos de CD/CA



Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización de las reglamentaciones.

A partir de la aprobación del CCT, se crean nuevos diseños institucionales de evaluación de CD/CA y, en algunos casos, se modificaron aquellos que estaban vigentes para adecuarse a la nueva regulación.⁸ Las principales modificaciones refieren a los siguientes aspectos: la incorporación de actividades de extensión y gestión y el diseño de instrumentos y mecanismos para su evaluación y acreditación; la inclusión de cargos interinos para su evaluación;

⁸ Este proceso no estuvo exento de conflictos y negociaciones. Diversas investigaciones dan cuenta de los principales núcleos de controversias y las estrategias desplegadas por los distintos actores en relación con la implementación del CCT en el ámbito de las universidades nacionales (Cabral, 2019; Hammond, 2021).

la incorporación de encuestas de opinión a estudiantes; mayores especificaciones de las responsabilidades u obligaciones docentes según categoría y dedicación del cargo ocupado; y cambios en la periodicidad de la evaluación para adecuarse al mínimo de cuatro años propuesto por el CCT.

La totalidad de los reglamentos proponen una evaluación periódica de desempeño para asegurar la permanencia en los cargos. La mitad (20), a su vez, regula la promoción a partir de la obtención de resultados positivos en las evaluaciones y las posibilidades organizativas y presupuestarias para la cobertura de vacantes.

Además de concebir la evaluación como estrategia para garantizar la permanencia y la estabilidad en los cargos, se pueden identificar dos grupos de razones que se esgrimen para justificar la implementación de las evaluaciones periódicas de las/os docentes, siguiendo la clasificación propuesta por Miguel Díaz (1998). En muchos diseños (20 en total), se propone la CD/CA para preservar y mejorar los recursos docentes y la calidad académica de la universidad, es decir, se considera la evaluación como herramienta de formación y mejora: incluye el reconocimiento de logros alcanzados, el mejoramiento pedagógico, la garantía de desarrollo y excelencia académica, o bien se entiende como un sistema de formación, perfeccionamiento, evaluación y planeamiento académico. En otros diseños (7 en total), se enfatiza el objetivo de seguimiento y control, registro, validación y calificación, es decir, se propone la evaluación con propósitos de control de gestión. Cabe señalar que algunas reglamentaciones no explicitan los objetivos del sistema institucional de evaluación.

Una gran parte de los diseños analizados solicitan una evaluación por cargo y unos pocos proponen evaluaciones por personas –considerando integralmente el total de cargos que ocupa cada docente en las unidades académicas de la universidad-. Algunos reglamentos (25) contemplan solo a las/os docentes que tienen cargos de carácter ordinarios y otros (10) incluyen también a quienes poseen cargos en carácter interino. Algunos no lo especifican explícitamente, como ya se señaló para los propósitos. En todos los casos, se propone considerar las funciones y responsabilidades según la categoría y dedicación de los cargos docentes ocupados.

En la mayoría de las instituciones rige una única reglamentación de la CD/CA, mientras que algunas definen lineamientos generales a nivel institucional y descentralizan el diseño de las reglamentaciones a nivel de las unidades académicas. En algunos pocos casos, se definen distintos perfiles entre los que las/os docentes optan para ser evaluadas/os: docencia; docencia e investigación; docencia y desarrollo profesional; docencia y extensión; docencia, investigación y extensión. Ambas estrategias constituyen modos de reconocer las particularidades del objeto de evaluación en términos de adscripción disciplinar y pertenencia organizacional y del reconocimiento de la multiplicidad de actividades desarrolladas por las/os docentes universitarias/os en el marco de las distintas funciones institucionales.

De manera extendida, los reglamentos exigen evaluación positiva de la función de docencia/enseñanza, convirtiéndose en requisito obligatorio para obtener una evaluación satisfactoria de CD/CA. Algunas universidades

requieren que la/el docente evaluada/o haya ejercido efectivamente la docencia durante al menos 60 % del período a evaluar en el cargo en el que fue designado, sin considerar los tiempos de licencias.

El requisito de evaluación positiva de la función docencia/enseñanza resulta innovador si se considera el lugar privilegiado que ocupa la investigación en la regulación del trabajo académico, especialmente a partir de la década del noventa con la creación del Programa de Incentivo a las/os docentes-investigadoras/es que buscó impulsar la participación de las/os docentes universitarias/os en actividades de investigación (Araujo, 2022). Si bien uno de los propósitos del Programa fue articular la actividad de investigación con la de enseñanza como una forma de promover el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las aulas, se produjo una desvalorización de la docencia, en general, y de la enseñanza, en particular. El trabajo académico sufrió modificaciones, lo que afectó el tiempo para atender la enseñanza, las demandas estudiantiles y las actividades de extensión universitaria y generó un impacto en la estratificación académica (Araujo, 2003). En este escenario, si se considera la valoración diferencial de las actividades de docencia e investigación imperante en la cultura académica contemporánea, resulta relevante que se priorice la docencia en un diseño de evaluación de la CD/CA, lo cual da cuenta de la importancia institucional otorgada a la función docente. Este requisito expresa una sobrevaloración de la docencia en relación con el ejercicio de las demás funciones institucionales que puede promover cambios en la orientación de las prácticas estratégicas

de las/os docentes si se considera el carácter performativo de los procesos de evaluación.

Un análisis comparado de los diseños de evaluación de la CD/CA de las treinta y nueve universidades nacionales argentinas permite identificar los consensos institucionales alcanzados respecto a ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿quiénes evalúan? Estas preguntas remiten a los propósitos, objeto, proceso y sujetos de la evaluación, principales componentes de los modelos de evaluación (Araujo, 2014), que suponen un conjunto de decisiones políticas, teóricas y metodológicas, cuya definición es objeto de disputas. Desde la propuesta metodológica de Piovani (2015) basada en un esquema tripartito de análisis a nivel conceptual, de los indicadores y de los procedimientos, se presentan a continuación los criterios, instrumentos y agentes de evaluación definidos en los diseños institucionales de la CD/CA. Entendiendo que las dimensiones son los aspectos que configuran el objeto de evaluación, se identifican los criterios, instrumentos y agentes que prevalecen en la evaluación de las dimensiones de docencia, investigación, extensión y las actividades de gestión que se despliegan en el ejercicio del trabajo docente en la universidad.

En la dimensión de docencia, se evalúa el dictado de clases en carreras de grado: programación u organización del curso y de las actividades a desarrollar, procedimientos y metodologías utilizadas en la realización de la propuesta de docencia y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desempeño frente a estudiantes, capacitaciones docentes, innovaciones pedagógicas, elaboración de materiales educativos, cursos de grado y

posgrado dictados y publicaciones en relación directa con la actividad docente.

Para la evaluación de la investigación, se tiene en cuenta la presentación y participación en proyectos acreditados y no acreditados (en algunos especifican los años de duración mínimo que debe contener el proyecto para ser considerado); trabajos académicos publicados durante el período de evaluación, aceptados para su publicación y/o en prensa; trabajos presentados en reuniones científicas; publicaciones técnicas o informes en relación con los proyectos desarrollados; becas y/o estancias de investigación obtenidas; y formación de posgrado.

En cuanto a la actividad de extensión, se consideran como criterios de evaluación la participación en actividades que tienen como propósito contribuir al análisis y a la solución de problemas de la sociedad (en algunos especifican los años de duración mínimo que debe contener el proyecto para ser considerado), trabajos publicados correspondientes al período informado, trabajos presentados en reuniones científicas en el período informado, publicaciones técnicas o informes en relación con el proyecto desarrollado, becas de extensión y pasantías.

Para la evaluación de la gestión, se tiene en cuenta la participación en órganos de gobierno de la universidad, comisiones asesoras o evaluadoras, jurados de concursos y dirección o participación en programas institucionales. En muchos reglamentos, se señala que quienes ocupan cargos de conducción quedan exentos de la evaluación. De esta manera, se contemplan actividades de gestión académica y de la enseñanza, unipersonales y en órganos colectivos.

De manera transversal a las distintas funciones sustantivas de la universidad, la mayoría evalúa la formación en recursos humanos en investigación, docencia y extensión y la formación permanente o trayectoria profesional y académica.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, la docencia se evalúa a través del *curriculum vitae*, plan de actividades e informe del docente (autoinforme de las actividades realizadas y, en algunos casos, de las actividades previstas para el período posterior), informe del equipo docente (en algunos casos, validado por cada unidad académica) y encuestas a estudiantes. Para la evaluación de las actividades de investigación, extensión y gestión se utilizan fuentes de información similares: *curriculum vitae*, plan de actividades para el período al que aspira y, según corresponda, informe de las/os responsables de proyectos de investigación/extensión e informe institucional del control de gestión.

En cuanto a los agentes de la evaluación, es posible distinguir entre quienes forman parte de las comisiones de administración y funcionamiento de la evaluación y quienes actúan como evaluadoras/es. Las primeras son las encargadas de coordinar la logística que supone la puesta en marcha del proceso de evaluación. De acuerdo con los datos proporcionados por las reglamentaciones, en la mitad de los casos, dichas tareas de gestión las realizan de manera centralizada las Secretarías Académicas o los Consejos Superiores; mientras que en la otra mitad, la gestión de la evaluación corresponde a cada unidad académica. Las segundas, en general, están conformadas por pares de la especialidad disciplinar, internos y externos

a la institución, que evalúan y son parte de las mismas o superiores categorías que la/el docente evaluada/o (en general son tres titulares y tres suplentes, se difiere en el número de evaluadores externos). En algunas universidades, están presentes graduadas/os, estudiantes y se incorpora la figura del veedor gremial.

La conformación de las comisiones evaluadoras es uno de los temas que más debate genera. Algunas discusiones refieren a la legitimidad de estudiantes y docentes auxiliares como agentes evaluadores para las categorías de profesores. En algunos casos, la decisión de optar por la fórmula “docentes de categorías superiores a la que se evalúa” se desestima por el reconocimiento de las dificultades que esto implica, especialmente para la evaluación de profesores adjuntos (si se tiene en cuenta el reducido número de profesores titulares y asociados regulares u ordinarios en las universidades nacionales).

Asimismo, otra de las discusiones que cobró relevancia en estos últimos años se refiere a la cuestión de la responsabilidad en los procesos de evaluación. En el ámbito académico nacional, comienzan a visibilizarse iniciativas internacionales de evaluación responsable que cuestionan las dinámicas evaluativas instaladas en el campo científico-académico e impulsadas mayormente en la década del noventa. Las nuevas propuestas apuestan a fortalecer la valoración cualitativa realizada por especialistas en los procesos de evaluación, el uso responsable de indicadores que sean adecuados al contexto de aplicación, la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos o con trayectorias menos consolidadas y procesos de evaluación de pares más transparentes y confiables (Rovelli y González, 2024).

De los componentes de la evaluación responsable, en los reglamentos de la CD/CA pueden distinguirse criterios de paridad de género y aseguramiento de la representatividad disciplinar al momento de conformar comisiones evaluadoras; visibilidad y valoración (mediante puntajes) de las actividades y criterios a evaluar, detallados en los anexos de las mismas reglamentaciones; y, especificación de los requisitos solicitados para cada categoría y perfiles asumidos para cada cargo docente. Asimismo, algunas reglamentaciones incorporan en la evaluación un espacio para aportes cualitativos, abierto a comentarios y observaciones del/la docente. En otras, se explicita que las comisiones tendrán en cuenta la calidad sobre la cantidad de los antecedentes presentados.

La mayoría de los reglamentos que incorporan aspectos de la evaluación responsable son de reciente creación o han sido actualizados en los últimos años.

A partir del análisis realizado, en el cuadro 2 se presenta una caracterización sintética de los componentes de los modelos de evaluación de los diseños institucionales de la CD/CA de las universidades nacionales argentinas.

Cuadro 2. Dimensiones, criterios, instrumentos, agentes de evaluación y

Evaluación de la cd/ca	Qué se evalúa	Cómo se evalúa	Quiénes evalúan	Para qué se evalúa
Docencia	Dictado de clases en carreras de grado y posgrado; desempeño frente a estudiantes; formación docente continua; innovaciones pedagógicas; publicaciones vinculadas con la actividad docente; formación de recursos humanos.	CV, plan de actividades e informe del docente, informe de equipo docente y encuestas a estudiantes.	Docentes (autoevaluación) Pares docentes; estudiantes; y, en algunos casos, autoridades institucionales.	Permanencia en la CD/CA, formación y mejora de la calidad académica.
Investigación	Participación en proyectos de investigación; trabajos publicados y/o presentados en reuniones científicas; publicaciones técnicas o informes en relación con los proyectos desarrollados; formación de recursos humanos; becas y/o estancias de investigación obtenidas y formación de posgrado; trayectoria académica.	CV, plan de actividades para el periodo al que aspira e informe de las/os responsables de proyectos de investigación.	Pares docentes; y, en algunos casos, autoridades institucionales.	
Extensión	Participación en actividades de extensión, vinculación o transferencia; trabajos publicados y/o presentados en reuniones científicas; publicaciones técnicas o informes en relación con el proyecto desarrollado; becas de extensión y pasantías; y, formación de recursos humanos.	CV, plan de actividades para el periodo al que aspira e informe de las/os responsables de proyectos de extensión.	Pares docentes; y, en algunos casos, autoridades institucionales.	
Gestión	Participación en órganos de gobierno de la universidad, comisiones asesoras o evaluadoras y jurados de concursos.	CV, plan de actividades para el periodo al que aspira e informe institucional del control de gestión.	Autoridades institucionales.	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los reglamentos de CD/CA.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los reglamentos de CD/CA.

Balances y desafíos de la evaluación de la docencia universitaria

La puesta en marcha de políticas evaluación en el ámbito de las universidades, lejos de reducirse a decisiones técnico-burocráticas de carácter formal, se traducen en procesos interactivos, negociados y constructivos, en los que se entranan diversidad de actores, intereses y estrategias (Krotsch, 2005).

La implementación de diseños institucionales de la CD/CA en las universidades nacionales argentinas y su adecuación a lo dispuesto por el CCT, altera imaginarios históricamente contruidos, dinámicas institucionales y prácticas instituidas en la cultura académica. En relación con ello, resulta relevante mencionar que la adecuación de los diseños institucionales de la CD/CA a lo dispuesto por el CCT encontró resistencias en el ámbito de las universidades al considerar la regulación suprainstitucional como una amenaza al principio de autonomía. En tanto contrato entre el sector sindical y el empleador para la regulación de las condiciones de trabajo, el CCT superpone una nueva lógica –la lógica laboral– a una de las lógicas históricamente hegemónicas –la lógica académica– en la definición de las reglas de juego en las universidades.

Las tensiones derivadas de la coexistencia y/o superposición de lo laboral y lo académico se expresan en las valoraciones diferenciales asignadas al histórico sistema de concursos y al de la CD/CA. Más allá de las debilidades atribuidas al sistema de concurso (sujeción a la cuestión presupuestaria, inestabilidad laboral, procedimiento estático, arbitrariedades en la designación de jurados, etc.),

se lo reconoce como fuente de legitimidad y exigencia de actualización permanente que permite morigerar las lógicas endogámicas que promovería el sistema de la CD/CA y el “hasta acá llegué”. Asimismo, la puesta en marcha de dispositivos institucionales de evaluación de la CD/CA en las universidades instituyó paulatinamente nuevas lógicas y dinámicas en la vida interna de las instituciones promoviendo una valoración de la evaluación de la CD/CA como herramienta para la permanencia y la estabilidad laboral, entendidas como condiciones necesarias para la docencia de calidad. Si bien los informantes clave coinciden en que las disposiciones del CCT han permitido agilizar y ordenar los procesos de cobertura de vacantes o las designaciones directas al promover la definición de pautas comunes a nivel de cada institución, señalan los conflictos que se derivan especialmente en relación con la periodicidad de la evaluación y el dinamismo de la estructura de cargos docentes, la utilización de los resultados obtenidos para la toma de decisiones a nivel institucional, las dificultades técnicas y las capacidades institucionales para llevar adelante los procesos de evaluación, así como la falta de formación específica para el desarrollo de la tarea.

En este apartado, se focaliza en algunas de estas cuestiones entendidas como desafíos que presenta la puesta en marcha de los diseños institucionales de la CD/CA en el ámbito de las universidades nacionales. Para ello, se recupera el análisis realizado en el apartado anterior sobre los distintos componentes de los modelos de evaluación.⁹

⁹ En el capítulo “La docencia universitaria como objeto de evaluación: interrogantes y desafíos institucionales” de Déborah Sointz, Melina

En relación con los propósitos, la apuesta por el diseño e implementación de evaluaciones diagnósticas y orientadas a la mejora es un desafío para la CD/CA en la medida que busca superar el “recuento curricular” basado en la cuantificación y ponderación de productos terminados (que suele ser lo más fácil de “medir”) y se propone recoger información contextualizada, que implique algún grado de reflexión y que sirva para la retroalimentación en intercambios fundados e informados entre colegas que asumen el papel de interlocutores y no de jueces. Además, la vinculación de la evaluación de la CD/CA con propuestas de formación pedagógica de la docencia universitaria supone entender dicha formación como derecho y condición del trabajo docente en la universidad pública (Levy y Morandi, 2022). Sin embargo, la enunciación de propósitos formativos y de mejora en reglamentaciones institucionales no conduce indefectiblemente a su traducción práctica en las instituciones. Es necesario problematizar la relación de la evaluación con el cambio y la mejora y reconocer que la evaluación desencadena dinámicas y prácticas no deseadas (Araujo, 2017; Araujo et al., 2018). En este sentido, las discusiones sobre los mejores procedimientos para la evaluación institucional de la CD/CA se presentan como una oportunidad para problematizar aspectos relativos al objeto de evaluación: el TDU.

En cuanto al objeto, constituyen un desafío las tensiones que se generan entre la heterogeneidad del objeto de

Lazarte Bader, Julio Sal Paz y Sebastián Fernández que integra el presente libro, se focaliza el análisis en dos ámbitos institucionales específicos: UNT y UNS.

evaluación y la homogeneidad de los procedimientos de evaluación de la docencia universitaria. Se presenta como un reto para las instituciones el diseño de criterios e instrumentos que valoren el TDU considerando las particularidades que devienen de la posición ocupada en el espacio universitario, las relaciones que lo configuran y las condiciones en las que se desarrolla. El desafío es desplegar formas de evaluación que reconozcan esta heterogeneidad y que contribuyan a valorar el trabajo efectivamente realizado, muchas veces invisibilizado y no remunerado. Además, las políticas de evaluación de la docencia universitaria, centradas en el trabajo y las trayectorias de cada sujeto en particular, suelen soslayar la dimensión colectiva que caracteriza la organización del TDU en la universidad.

Desde el punto de vista de la implementación, resulta imprescindible contar con las capacidades institucionales (personal administrativo, personal integrante de las comisiones de gestión de las evaluaciones, personal integrante de comisiones evaluadoras, soporte técnico, etc.) que permitan operacionalizar los procesos de evaluación. Cabe señalar que la puesta en marcha de los mecanismos de la CD/CA en las instituciones universitarias se suele sostener por el trabajo que realiza el personal docente y no docente en el marco de sus dedicaciones horarias, sin modificaciones –en general– en sus condiciones contractuales, con la intensificación de las tareas que esto supone. En este sentido, un primer desafío consiste en garantizar las condiciones institucionales necesarias para la implementación de procesos de evaluación de la docencia universitaria.

Por otra parte, la puesta en marcha de dispositivos de evaluación de la docencia universitaria encuentra complejidades que devienen de las múltiples temporalidades que se entraman en los procesos evaluativos. Temporalidades biográficas en el marco de las trayectorias personales, por ejemplo períodos de licencia o de ocupación de los cargos docentes. En relación con la primera cuestión, en la mayoría de los reglamentos de la CD/CA de las universidades nacionales, se explicita que quedan exceptuados de la evaluación quienes se encuentran en uso de licencia al momento de la convocatoria. Esto genera temporalidades diferenciales en los procedimientos de evaluación impuestas por la incorporación de docentes que se encontraban en situación de licencia y que requieren el inicio del procedimiento evaluativo. En relación con la segunda cuestión, el CCT establece una periodicidad mínima de cuatro años para la evaluación periódica del personal docente y, sobre esa base, las reglamentaciones institucionales de la CD/CA requieren la presentación de informes sobre las actividades desarrolladas durante el período evaluado así como, en algunos casos, propuestas de trabajo para el siguiente período. En el marco de esta delimitación temporal que estipulan los procedimientos evaluativos, acontecen situaciones vitales, organizacionales e institucionales que provocan desacoples entre la periodicidad de la evaluación y el dinamismo de la ocupación de los cargos docentes en la universidad. A ello, hay que sumar las variaciones temporales que devienen de las condiciones impuestas por las coyunturas socio-históricas. Los cambios de orientación de las políticas universitarias, expresados en la asignación de presupuesto y la

promoción o suspensión de programas e instrumentos de políticas, inciden en las temporalidades definidas por los procesos de evaluación y en el dinamismo de la estructura de cargos docentes en las universidades.

Un inconveniente adicional deviene de la dificultad para la conformación de las comisiones evaluadoras para la evaluación de cargos correspondientes a las categorías docentes más altas. El carácter piramidal de la estructura de cargos docentes en las universidades nacionales argentinas, con una amplia base de docentes de las más bajas categorías y dedicación y un vértice cada vez más estrecho de profesores asociados y titulares, complejiza la tarea de garantizar evaluadoras/es para las evaluaciones de cargos de profesoras/es.

Con respecto a las/os evaluadoras/es docentes, cabe señalar que, en general, las comisiones se conforman por pares de la especialidad disciplinar, sin requerimientos de formación pedagógica y de formación en la práctica de la evaluación. La incorporación de dichos criterios para la composición de los comités evaluadores enriquecería el proceso de evaluación. Por un lado, evaluadoras/es con expertiz en formación docente/pedagógica, si se tiene en cuenta el requerimiento de la evaluación positiva de la función docente para alcanzar un resultado final satisfactorio. Por otro lado, evaluadoras/es con formación en evaluación si se considera el desarrollo exponencial de este tipo de prácticas en el ámbito universitario, las cuales no suelen estar acompañadas por procesos sistemáticos de formación.

En cuanto a las/os estudiantes como agentes de evaluación,¹⁰ su participación puede ser directa, como jurado integrante de las comisiones evaluadoras, o indirecta, a través de los cuestionarios de opinión empleados como instrumentos de evaluación de la enseñanza. En ambos casos, se reconocen cuestionamientos a su legitimidad como evaluadores del accionar docente. Por un lado, existen objeciones vinculadas con las relaciones de poder en las que la evaluación se convierte en una moneda de cambio, una especie de trueque entre quienes en distintos momentos ocupan posiciones de evaluadoras/es y evaluadas/os. Por otro, tal como señala la literatura especializada, se cuestiona la validez y utilidad de las encuestas de opinión estudiantil y el carácter prescriptivo que puede llegar a tener el modelo pedagógico implícito en dicho instrumento si se consideran las consecuencias que tienen los resultados de la encuesta en la evaluación de cada docente (Walker, 2016b).

En relación con los propósitos de la evaluación, un desafío de la evaluación de la CD/CA consiste en que el proceso no se convierta en un mero trámite burocrático y ofrezca información relevante para la toma de decisiones a nivel institucional. La primera cuestión refiere a la “carga despersonalizante” que entrañan los procesos de evaluación al demandar a las/os docentes una dedicación significativa a tareas mecánicas de completado de aplicaciones

¹⁰ Uno de los capítulos que compone el presente libro focaliza sobre esta cuestión: “La participación estudiantil en la evaluación de los docentes universitarios: Desafíos y aportes” de Carolina Abdala, María Eugenia Barros, Diego Reynaga y Rubén Barrios.

informáticas, gestión del *curriculum vitae*, recopilación y envío de certificaciones de las actividades realizadas, etc. La segunda cuestión remite al uso institucional de los resultados de las evaluaciones para el control de gestión y la elaboración de diagnósticos y propuestas de mejora. En ambos niveles, el de los sujetos y el institucional, el desafío consiste en no vaciar de sentido el proceso de evaluación de la CD/CA.

En el cuadro 3, se sintetizan los principales desafíos vinculados con la implementación de políticas institucionales de evaluación de la CD/CA en las universidades.

Cuadro 3. Desafíos de la evaluación de la docencia universitaria

De los propósitos de la evaluación	coexistencia de la evaluación como herramienta para la permanencia con propósitos de mejora y de control.
Del objeto de evaluación	heterogeneidad del TDU y homogeneidad de los criterios de evaluación.
De la periodicidad de la evaluación	desacoples entre temporalidades vitales, organizativas, institucionales y socio-históricas.
De los instrumentos y fuentes de evaluación	diversificación para la valoración integral del TDU y coherencia entre sus lógicas y formatos.
Del Comité Evaluador	condiciones y formación para la tarea de evaluación y conformación de las comisiones evaluadoras.
De los resultados de la evaluación	usos institucionales de las evaluaciones y riesgo de burocratización.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los reglamentos de CD/CA.

Finalmente, es necesario señalar que las prácticas de evaluación en el ámbito universitario (evaluación de proyectos de investigación, extensión, concursos docentes, publicaciones académicas, becas, tesis, etc.) se sustentan

principalmente en un “saber hacer” construido a través de la experiencia, escasamente objetivado, formalizado y reflexionado. Este es otro desafío para las universidades en la medida que tienen la responsabilidad institucional de garantizar las condiciones y la formación requeridas para la implementación de procesos de evaluación.

Recomendaciones para la evaluación de la docencia universitaria

La tarea de las universidades de reglamentar procedimientos institucionales de la CD/CA opera como una oportunidad para debatir, al interior de las comunidades académicas, los mecanismos y criterios institucionales de evaluación de su plantel docente que propicien el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad. En este sentido, se presenta como una posibilidad para articular las evaluaciones individuales de la CD/CA del personal docente con la evaluación institucional y las finalidades consensuadas en un proyecto político-académico de universidad.

Como se vio a lo largo del capítulo, la evaluación de la docencia universitaria presenta desafíos en sus momentos de diseño e implementación como política de regulación del TDU, entendidos como procesos interactivos y no lineales. A partir del análisis que permitió identificar desafíos vinculados con los propósitos, objetos, fuentes e instrumentos, agentes, temporalidades y resultados de la evaluación, es posible proponer una serie de recomendaciones para la formulación de políticas institucionales de evaluación de la docencia universitaria. Se trata de

recomendaciones que no tienen carácter normativo, más bien buscan promover la reflexión y ofrecer herramientas para el diseño y puesta en acto de dispositivos institucionales de evaluación para el ingreso, permanencia y promoción y para la mejora de la calidad de la docencia universitaria.

Una primera recomendación refiere a no escindir el diseño de procesos de evaluación del análisis del objeto a evaluar. Toda práctica de evaluación requiere definiciones en este nivel conceptual. En el caso de la evaluación de la docencia universitaria, el diseño y puesta en acto de dispositivos de evaluación (proceso) exigen definir, conceptualizar y caracterizar lo que se busca evaluar (objeto). ¿Qué se pretende evaluar? ¿Cómo se define conceptualmente y con qué términos se expresa? ¿Qué propiedades y dimensiones del fenómeno y de los sujetos evaluados serán tenidas en cuenta? ¿Qué criterios de valoración se ponderarán? Estos y otros interrogantes pueden colaborar a la necesaria conceptualización del objeto si se busca superar una visión instrumental del proceso de evaluación.

Como se planteó en este capítulo, la conceptualización de la evaluación de la docencia universitaria supone reconocer el TDU como una práctica compleja y heterogénea que se desarrolla en condiciones materiales y simbólicas desiguales y que está atravesada por las dimensiones prescripta y efectiva, sustantiva y estratégica. Esto significa valorar el desarrollo de las tareas normadas y reconocidas formalmente y de las actividades no prescriptas, que forman parte del trabajo docente cotidiano en la universidad.

En este sentido, se sugiere reconocer el carácter heterogéneo de la docencia universitaria considerando la

particular posición docente ocupada en el espacio universitario en términos de categoría y dedicación horaria del cargo docente, tipo de asignatura y ubicación en el plan de estudios, cultura institucional y campo disciplinar de procedencia, antigüedad, momento de la carrera docente y condición de género. Asimismo, se sugiere valorar la diversidad de trayectorias y perfiles docentes asociados a cada posición para identificar las demandas diversas, los distintos grados de responsabilidad y las particulares relaciones (con la institución, colegas, estudiantes, autoridades, etc.). Además, es preciso considerar las relaciones de la docencia universitaria con las demás funciones institucionales (extensión, vinculación, investigación y gestión) reconociendo el dinamismo de su configuración (variable a lo largo de las trayectorias académicas).

La evaluación de la docencia universitaria requiere considerar las condiciones y formas de organización del trabajo. Esto es, considerar la *ratio* docente-estudiantes y las actividades en relación con la categoría y dedicación docente, la composición y distribución de tareas al interior de los equipos docentes y sus variaciones ante posibles licencias de sus integrantes, por ejemplo. En este sentido, es importante diseñar procedimientos de evaluación que contemplen la dimensión colectiva que caracteriza al trabajo docente en la universidad y que lo distingue de las formas de organización de la enseñanza en otros niveles. Por otra parte, se recomienda valorar no sólo la formación disciplinar especializada que requiere el TDU, sino también la formación pedagógica inicial y continua históricamente devaluada en el campo universitario. De esta manera, se busca privilegiar una perspectiva contextual

y situada de la evaluación, interesada en la comprensión integral de lo que se propone valorar.

La propuesta, entonces, es imaginar formas participativas de evaluación que partan del reconocimiento de la heterogeneidad del TDU. Esto es, procesos ligados a perspectivas cualitativas, comprensivas y democráticas que incluyan las miradas de los actores involucrados desde un punto de vista holístico, tal como señalan los principios de evaluación responsable. Se trata de entender la evaluación como un proceso de revisión “con y desde los actores”, en los que emerjan criterios de evaluación interna lo suficientemente consolidados como para ser medidos por criterios de evaluación externa. La evaluación participativa conlleva la posibilidad de elaborar e implementar instrumentos de evaluación adecuados a las singularidades del TDU, que busquen captar lo esencial de esta labor y, por lo tanto, deban ajustarse al objeto y no a la inversa. Para ello, resulta fundamental recurrir a la diversificación de instrumentos y pluralidad de agentes de evaluación. Entre los primeros, se sugiere complementar las herramientas más utilizadas (*curriculum vitae*, encuestas de opinión de estudiantes, informes de autoridades, propuestas de cátedra, etc.) con otras que permitan una comprensión integral de los logros, las facilidades y obstáculos en el ejercicio del TDU, como el *curriculum vitae* narrativo.¹¹ En relación con los segundos, se propone

¹¹ Para más información sobre este tipo de herramienta evaluativa, se recomienda la lectura del capítulo de este libro “La experiencia biográfica de evaluar y ser evaluado en los sistemas de evaluación científica, tecnológica y académica en la Argentina. Contribuciones narrativas al diseño de

conformar comisiones evaluadoras con pares docentes del campo disciplinar, pares docentes con formación pedagógica, internos y externos a la institución, estudiantes y graduadas/o de modo de ampliar la red de evaluadores para enriquecer la diversidad de perspectivas y disminuir la tendencia endogámica institucional.

En línea con lo que se viene planteando, en el marco de los procesos evaluativos, se hace ineludible impulsar prácticas de evaluación responsable, ética y de transparencia¹² para que los dispositivos de evaluación sean más justos, equitativos e inclusivos. Se requiere, además, promover evaluaciones más confiables, que contribuyan a la imparcialidad de la evaluación; conocer la formación y trayectoria de quienes evalúan, con procedimientos y criterios más visibles y transparentes construidos a partir de los contextos nacionales-locales y disciplinares; y estimular la formación específica para la evaluación.¹³

Finalmente, consideramos que tales recomendaciones encuentran su viabilidad si las universidades asumen la responsabilidad institucional de garantizar las

políticas y reformas del sistema” de Luis Porta, Jonathan Aguirre, Mariana Foutel y Laura Proasi.

¹² Sobre evaluación responsable, ética y transparencia se sugiere la lectura de los siguientes capítulos de este libro: “Ética e integridad en la evaluación responsable de la investigación. El caso argentino” de Laura Rovelli y Mónica de la Fare y “La evaluación de las carreras tempranas en los instrumentos de promoción de la investigación en Argentina” de Laura Rovelli.

¹³ En el siguiente link puede encontrarse una síntesis gráfica de las recomendaciones desarrolladas: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/251156/1/Herramienta-Docencia.pdf>

condiciones y la formación requeridas para la implementación de los procesos de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- Andréu Abela, Jaime (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34.
- Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Al Margen.
- Araujo, Sonia (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, XLIII 4(172), 57-77.
- Araujo, Sonia (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(12), 70-86.
- Araujo, Sonia (2022). Tensiones entre docencia e investigación universitaria en Argentina. Una mirada retrospectiva. Francisco Talento Cutrin (comp.), *100 años de Reforma Universitaria. Principales apelaciones a la universidad argentina*, tomo 3. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU.
- Araujo, Sonia y Walker, Verónica (5-7 de diciembre de 2016). La evaluación en el marco de la carrera docente/académica: qué, cómo y para qué se evalúa [ponencia]. *IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina.

- Araujo, Sonia et al. (2018). Perspectivas y problemáticas en la investigación sobre la evaluación educativa. La mirada desde la universidad. Ana Manzione y Andrea Díaz (orgs.), *Investigación socioeducativa: problemas y abordajes* (pp. 37-58). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Atairo, Daniela (2013). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. *Temas y Debates*, (25), 149-154.
- Atairo, Daniela y Rovelli, Laura (2019). Procesos de cambio en las universidades nacionales: un estudio sobre los diseños institucionales de la Carrera Docente / Académica en Argentina. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), 1-11.
- Barroso, João (2005). Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Buendía, Angélica et al. (2017) Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Revista Integración y Conocimiento*, 2(7), 163-186.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cabral, Pablo (2019). Avances y retrocesos en la aplicación jurisprudencial del Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (Dec. 1.246/15). *Revista Derechos en Acción*, 4(12), 401-413.
- Cisneros-Cohernour, Edith; Jaramillo, María Cecilia y Pereyra, Ángel Martín (2017). Validación de instrumentos de evaluación docente en el contexto de una universidad española. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 41-55.
- Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de las Universidades Nacionales [CCT] 1 de julio de 2025 (Argentina).

- Dejours, Christophe (1998). *El factor humano*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Dejours, Christophe (2012). Del trabajo a la subjetividad. Christophe Dejours (ed.), *Trabajo Vivo*, Tomo I-Sexualidad y trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía.
- De Miguel Díaz, Mario (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.
- Fernández Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-123.
- García de Fanelli, Ana y Moguillansky, Marina (2009). La estructura de incentivos según la percepción de los docentes universitarios. Ana García de Fanelli (ed.), *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales* (pp. 134-160). Buenos Aires: CEDES.
- Gil Antón, Manuel (2013). La monetarización de la profesión académica en México: un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 157-186.
- Gil Antón, Manuel et al. (2012). La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación. Norberto Fernández Lamarra y Mónica Marquina (coords.), *El futuro de la profesión académica. Desafío para los países emergentes* (pp. 104-125). Tres de Febrero: EDUNTREF.
- Gray, Mary y Bergmann, Bárbara (2003). Student Teaching Evaluations. *Academe*, 89(5), 44-46.
- Hammond, Fernando (2021). La regulación de la profesión académica mediada por la negociación colectiva, desafíos

- emergentes ante un cambio de paradigma. *Revista de Educación*, 24(2), 183-202.
- Ley 24521 de 1995. Por la cual se modifican las normas que rigen la educación superior. 7 de agosto de 1995.
- Levy, Esther y Morandi, Glenda (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Krotsch, Pedro (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. Pedro Krotsch (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 153-178). La Plata: Al Margen y UNLP- FAHCE.
- Krotsch, Pedro (2005). La evaluación de la calidad en Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. Wietse de Vries (coord.), *Calidad, Eficiencia y Educación Superior* (pp. 281-311). España: Netbiblio/Riseu.
- Martínez Funes, Deolidia (2013). El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Espacios en Blanco. Revista en Educación*, (23), 45-72.
- Mulle, Verónica (2018). La carrera académica y la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las Universidades Nacionales de la Argentina: un análisis a partir de las evaluaciones institucionales externas. *RAES*, 10(17), 27-40.
- Nairdof, Judith (2009). *Los cambios en la cultura académica en las universidades públicas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Neri de Souza, Aparecida (2017). Trabalho docente em Universidades Públicas- olhares cruzados: Brasil e França. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27(1), 63-85.
- Piovani, Juan Ignacio (2015). Reflexiones metodológicas sobre la evaluación académica. *Política Universitaria*, (2), 2-11.

- Rodera, Julieta y Walker, Verónica (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 4(1), 46-72.
- Rodera, Julieta; Walker, Verónica y Rovelli, Laura (20-22 de septiembre de 2023). La carrera docente/académica como mecanismo de regulación: un estado de situación de las universidades nacionales argentinas [ponencia]. XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO “Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes”. La Plata, Argentina.
- Rovelli, Laura y González, Ana Luna (2024). Reformas en la evaluación responsable de la investigación. Un estudio de tres casos de programas de I+D+i orientados a problemas de desarrollo en Argentina. Laura Rovelli y Pablo Vommaro (coords.), *Evaluación académica situada y relevante. Aportes y desafíos en América Latina y el Caribe* (pp. 89-125). Buenos Aires: CLACSO.
- Sennett, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Sisto, Vicente (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, (27), 8-21.
- Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2012). Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente. Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 49-73). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Walker, Verónica (2016a). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119.
- Walker, Verónica (2016b). Evaluación y carrera académica/docente: la perspectiva de los actores de dos universidades argentinas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (40), 49-66.
- Walker, Verónica (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIV(14), 1-35.
- Walker, Verónica (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127.
- Walker, Verónica (2022). Universidad pública y evaluación de la carrera docente/académica: supuestos, dilemas y desafíos. Sonia Araujo y Lucía García (orgs.), *Educación pública: procesos, sujetos y prácticas* (pp. 301-329). Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.