

# 12 - LA CO-EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE ENTRE PARES "PEER-TO-PEER"/"GROUP-TO-GROUP" EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. NOTAS SOBRE UNA PLANIFICACIÓN, PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DE MAESTR@S CURSANTES EN CARRERAS EN LÍNEA DE LA URN

AUTORA: N. VERDÚN.



**La co-evaluación para el aprendizaje entre pares "peer-to-peer" "group-to-group" en la educación superior. Notas sobre una planificación en carreras virtuales del SIED-UNRN**

Noelia Verdún. [nverdun@unrn.edu.ar](mailto:nverdun@unrn.edu.ar)

## RESUMEN

Existe una amplia literatura que demuestra a la evaluación en el nivel superior y universitario asociada a la acreditación de contenidos, reproduciendo prácticas evaluativas de estudiantes que buscan un interés por acreditar y no así para aprender (Véase Perrenoud, 1990 y 2008; Litwin, 1997a, 1997b, 2009 y 2010; Díaz Barriga, 1993 y 2011; Celman, 2009 y 2010; otras). La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las

implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin; 2010:16). Tomamos para este trabajo una perspectiva de la evaluación formativa que no necesita ser permanente y omnipresente, pero sí que busca ser significativa (Anijovich; 2011). La significatividad, en primer lugar, requiere de propuestas de construcción del conocimiento con situaciones que lo posibilitan, dan cuenta de las situaciones de transferencia, permiten pensar bien los problemas del campo, tratan de resolver problemas reales, y se constituyen en la medida de lo posible, en procesos de resolución de problemas genuinos

(Litwin; 2010: 16), y en segundo lugar, concibe una regulación, autoregulación, retroalimentación formativa que busca lo sustancial y significativo para mejores oportunidades del aprendizaje durante el proceso.

Desde un punto de partida que busca interpelar nuestras propias prácticas de enseñanza en la educación superior nos preguntamos. Diversas investigaciones y estudios (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Rodríguez, 2020; Espasa y Guasch Pascual, 2021) indican que aún son un desafío las prácticas de auto regulación de los propios procesos de aprendizajes de estudiantes y aquellas que propendan a la co-evaluación entre pares en el marco de una planificación docente. Se relata y analiza una experiencia concreta al interior de dos

cátedras con un total de 150 maestr@s y profesores del nivel primario y secundaria que cursan ciclos de profesorado / licenciaturas con modalidad en línea en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) durante el año 2020 y 2021. Interesa analizar algunos aspectos del diseño e implementación de dispositivos de co-evaluación formativa en línea donde se busca que grupos evalúen grupos pares mediando tecnologías colaborativas en simultáneo (es decir aprendizaje colaborativo). Así mismo se comparten representaciones y relatos docentes sobre la experiencia evaluativa-formativa grupal recogidos a partir de interrogantes abordados desde un e-Portafolio personal. Dichos relatos contribuirán a darle el contenido conceptual metodológico al escrito.

## INTRODUCCIÓN

Durante el período 2020 y 2021 se desarrolla un estudio al interior de la cursada de dos cátedras del primer año de carreras en línea de la Universidad Nacional de Río Negro destinadas a docentes en actividad que buscan titularse como licenciados en educación primaria y a profesionalizarse en profesorado en Lengua y Literatura como así también en Física. Ambos espacios curriculares del área de la Tecnología Educativa tienen contenidos que buscan reconocer aspectos conceptuales y metodológicos con vinculación intercátedra de Didáctica General, Teorías del aprendizaje y Teoría Historia Pedagógica. En un intento de poner en acción y en práctica dicha interdisciplinariedad se les instrumenta en la construcción metodológica (Edelstein, 1996) de proyectos pedagógicos y secuencias didácticas con la integración de tecnologías educativas sobre temas curriculares de interés con vinculación al diseño curricular del nivel. Dichos proyectos y secuencias didácticas se proyectan a partir de contextos concretos y reales de la propia práctica como punto de partida. Este tipo de trabajo supone partir de la experiencia, incluir el análisis e situaciones o problemas concretos, incorporar las narrativas, los relatos, testimonios o ejemplos (Jackson, 1998), visualizar la conexión entre un acto y sus consecuencias, incorporar, siempre que sea posible, la experimentación directa y, cuando no, las simulaciones (Davini, 2015, p. 73). En este sentido aparecen los escenarios de escuelas rurales, parajes, sectores perirurbanos y de grandes ciudades todo lo cual contribuye a reconocer las múltiples posibilidades, oportunidades pero también salvaguardar obstáculos.

## DESARROLLO

### **La construcción de situaciones didácticas mediadas con perspectiva de evaluación formativa y co-evaluación entre pares**

No buscamos relatar experiencias de casos mediante un análisis que reifique artefactos sino más bien retomar las premisas de Salomon (2000) cuando menciona que "no se trata de las tecnologías sino de los fundamentos educativos" o los aportes de Litwin (2000 y 2004) cuando enfatiza en reconocer las oportunidades pedagógicas de las tecnologías pero en el marco de una vigilia epistemológica respecto a lo que se quiere enseñar y sobre los aprendizajes que se busca tengan lugar. Todo lo cual nos hace pensar en una tarea criteriosa de la enseñanza mediada con TIC para no caer en prácticas que sólo ornamentan la clase o cumplen con "los estándares de moda" que rigen las industrias culturales y el mercado.

Más allá de todo instrumentalismo las concepciones epistemológicas y metodológicas que guían la evaluación formativa de maestros y profesores estudiantes en un período sustancial de la cursada busca proporcionarles mejores oportunidades de aprendizajes en el momento justo a partir de una labor docente que observa (en su dimensión individual y grupal), que analiza (las diferentes estrategias de aprendizaje que deciden y ponen en juego) y delinea estrategias que favorezcan nuevos procesos y decisiones del aprendizaje (Véase: Hoffmann, 2013, p. 75). Para ello el

equipo de cátedra instrumenta a docentes tutoras que comprenden la evaluación con perspectiva formativa y por tanto cuentan con los aportes metodológicos conceptuales para avanzar tanto en las situaciones planificadas como las heurísticas que surgen en toda cursada universitaria aún más en las numerosas.

Avanzamos en la propuesta troncal e integradora de la asignatura que lleva consigo la implementación de evaluación formativa y co-evaluativa. Los pequeños grupos disponen de una planificación de cátedra que refiere a la construcción y reconstrucción de co-planificación didáctica con tecnologías educativas destinadas para el nivel primario, secundario, técnico profesional y universitario. Muchas de estas propuestas fueron implementadas en sus escuelas de origen – luego de concluida la cursada- sin embargo, los docentes cursantes en etapa ASPO/2020 se vieron interpelados a poner en práctica con urgencia todo lo que aprendían en la cátedra. Cada co-planificación didáctica se encuadra en la resignificación de contenidos a partir de sus diseños curriculares correspondientes al nivel primario y de sus áreas del conocimiento disciplinar para la educación técnico y universitaria. La planificación que realizan además de tratarse del co-diseño de un entorno didáctico hipermedia para proyectos educativos, secuencias didácticas con modalidades presenciales, blended learning o en línea, también le subyacen concepciones de enseñanza colaborativa, significativo, por descubrimiento y resolución de problemas, a la vez que la evaluación formativa entre pares o “grupos espejos” (Camilloni, 2013, ). Es decir en simultáneo al encuadre de nuestra propuesta de enseñanza del equipo de Tecnología Educativa se busca también reflejar el diseño, planificación e instrumentación de evaluación con perspectiva formativa y significativa para los estudiantes.

Para propiciar la co-evaluación entre pares y grupos pares deben anteceder propuestas didácticas con lógicas entre iguales como clima de estas comunidades participativas, a ello Camilloni (2013) le llama, actividades preparatorias. En la educación en línea, el aprendizaje colaborativo no se genera mayoritariamente mediante situaciones espontáneas entre estudiantes, es más, muchas veces les resuena tedioso la incertidumbre de trabajar con otros y la relativa certidumbre que deviene del imaginario sobre el <aprendiz en solitario> para la EaD (Véase Verdún, 2015 y 2022) – aún cuando sabemos ambas situaciones tienen su complejidad- sin embargo, como lo demuestran algunos estudios culturales y de la comunicación, existen múltiples prácticas culturales que mayormente los jóvenes y en menor medida los adultos realizan en otros ámbitos sociales y laborales que propenden a modos flexibles, de colaboración, mayor intercambio, hibridez de circulación respecto a la información (incluidos los docentes).

En este sentido una investigación realizada con docentes de escuelas secundarias de la norpatagonia (Verdún; 2015 y 2017) revela que los estudiantes jóvenes disponen de medios digitales – con accesos desiguales- y que de alguna manera realizan prácticas culturales, de socialización y producciones creativas con organización multitasking entre pares, con grupos o como autodidácticas de sus propios procesos de aprendizaje, sin embargo, no son siempre por estos “sacadas a la luz” e implementadas en el ámbito educativo. Así mismo, desde el proyecto Alfabetización

Transmedia, reiteran acerca de la invisibilización de estas estrategias y habilidades de aprendizaje por parte de los adolescentes tanto porque no las manifiestan a sus compañeros y profesores o porque no son sacadas a la superficie por los modos existentes en el aula (Pink; 2020: 114)

“Para que las interacciones entre pares sean un elemento clave en la construcción social de conocimientos por parte de cada estudiante es indispensable ‘algo más’. Nos referimos, básicamente a algo simple, pero por ello mismo muchas veces olvidado: se requiere del diseño de buenas estrategias docentes, de un diseño del ambiente de enseñanza y de aprendizaje que se proponga generar otro tipo de procesos. Será este diseño el que determine la utilización de las herramientas disponibles estableciendo cuáles son necesarias, con qué nuevas tecnologías sería conveniente contar y cómo disponer de las mismas a fin de ofrecer oportunidades para que se desarrollen los procesos de interacción y de aprendizaje esperados.” (Schwartzman y Trech; 2006).

Entendemos que las intenciones didácticas por parte de docentes son importantes para generar las condiciones colaborativas y habilitar un panorama participativo mediado, sea con intervenciones directas como así también con aquellas indirectas diseñadas en el marco de situaciones de aprendizaje distribuido al interior de los entornos tecnológicos. Cuando hablamos de aprendizaje distribuido estamos pensando en situaciones planificadas que centran discontinuamente la intervención directa del docente en alternancia a otras intervenciones indirectas, muchas de las cuales, las últimas tienen mayor componente de organización grupal y dinámica de pares evitando la unidireccionalidad. Algunxs autores le llaman la construcción planificada de Comunidades de aprendizaje (Lave; 1993) Comunidades por Investigación y Práctica (Anderson y Archer; 2005). Claro que para comprender estas alternancias didácticas, antes bien, es preciso desarmar el estilo de práctica de enseñanza validado fuertemente sólo por: la clase magistral o explicativa, teórica, lineal, unidireccional y de posterior aplicación. La propuesta busca la mixtura.

La evaluación formativa conducente a la mejora de aprendizajes atiende la diversidad y los múltiples contextos en que se sustancian las propuestas didácticas.

Una vez que las y los profesores cursantes comprenden las lógicas participativas, de interacción, y de intercambio – internalizado como rutina- es posible lograr mayor autonomía y toma de iniciativas a futuro ya sea a nivel individual y grupal. Un docente cursante de Río Negro relata sus apreciaciones en su e-Portfolio:

***“Otro punto que rescato del aprendizaje colaborativo y cooperativo es que nos interpela a <vencer el miedo> a pensarlo y ponerlo en práctica. Comprender que el conocimiento no es vertical sino que se da de forma horizontal y sobre todo trabajando con otros. No es simplemente juntar a los estudiantes en grupo y decirles lo que deben hacer. Se trata de plantear objetivos, problemáticas a resolver, roles a cumplir, y un intercambio de puntos de vista sobre un mismo tema que***

*lograr. Dando lugar al aprendizaje colaborativo, damos espacio a un intercambio entre todas las partes, docentes y estudiantes, logrando así un trabajo en conjunto para co-crear el saber. La idea de crear significaciones grupales, entendiendo que todos y todas tenemos algo que aportar, me parece una idea enriquecedora cultural y socialmente”(e-portafolio/51-2021. Profesor de Lengua y Literatura).*

La cursada propone – entre tantas otras situaciones- un “Foro Colaboratorio” donde prima el diálogo y reflexión sobre la práctica docente en contexto ASPO 2020 como así también el trabajo ensayístico y experimental de búsqueda de resolución de problemas sobre la enseñanza con TIC en pandemia para ambos niveles educativos. Desde una documentación elaborada, se buscan etnografiar las situaciones relatadas que devenían de una frágil y reflexiva experimentación emocional de la labor docente cotidiana que permitió compartirse entre pares e ir a cotas mas complejas en cuanto a puntos en común, disensos y otras interpelaciones. Un profesor de Biología hace referencia a estas instancias pero poniendo de relieve la dialógica intertextual e intersubjetiva de las lecturas con su entramado práctico en contextos reales:

*“Los espacios de los foros, con las reflexiones de nuestras prácticas docentes también han dejado una enseñanza importante en este contexto de pandemia, entendiendo que todas y todos los que trabajamos en las aulas nos vemos inmersos en esta situación tan compleja. Estos espacios de intercambio con las y los colegas de cursada permitieron enriquecer los análisis realizados sobre los textos seleccionados por la cátedra. Al leer las intervenciones de las demás personas, indefectiblemente realizamos un trabajo auto reflexivo de nuestros aportes en los foros, los cuales reflejan (en parte) lo que entendimos de los textos. De esta manera pudimos evaluar nuestras interpretaciones en función de la de otras y otros colegas, mejorando y profundizando los conocimientos” (e-Portafolio/55-2020. Profesor de Biología de Escuela Técnico Profesional y universitaria).*

El aprendizaje colaborativo desde una perspectiva sociocultural permite diferenciar que:

la relación con los otros no implica solo la confrontación de puntos de vista distintos, sino la posibilidad de construir una real intersubjetividad a partir de la convergencia de individualidades, donde lo colectivo es irreductible a lo individual. La significación de esta construcción intersubjetiva en colaboración reside en los importantes logros y progresos cognitivos individuales que se derivan (Roselli; 2016: 227).

Es una expresión de deseo poder avanzar en la implementación de evaluación formativa por parte del profesorado cursante sin embargo cuando iniciamos el trabajo de pensar, diseñar y co-planificar dispositivos e instrumentos- mediados con TIC- en base a contenidos curriculares, concepciones de aprendizajes, contextos, accesos y diversidad del grupo de estudiantes, comienzan a aparecer dificultades y desafíos en su dimensión práctica. Todo lo cual desde los espacios de intercambio y retroalimentación se consigue mejorar respecto de su comprensión conceptual y

metodológica.

*“Este trabajo de metacognición, el cual se define como la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, es algo que vengo intentando trabajar desde que comencé el profesorado. Previamente a esto nunca me había planteado (ni en mi práctica como Biólogo o como docente) la posibilidad de aprender nuevamente a aprender. Una vez recibido de la carrera de grado y en la etapa final de doctorado estaba convencido que era algo superado, que ya había entendido los mecanismos mediante el cual adquiero (y construyo) conocimientos dentro de mi campo. El problema llegó cuando me corrí de mi campo habitual y me introduje en un área totalmente ajena para mi formación. El leer textos sobre didáctica, teorías del aprendizaje, psicología cognitiva, tipos de evaluación ha sido un gran desafío personal, el cual aún los sigo trabajando (con muchas falencias).” (e-Portafolio/55-2020. Profesor de Biología de Escuela Técnico Profesional y universitaria).*

Desde Santa Cruz una profesora de Química relata algunos aspectos de su transposición didáctica devenida de su cursada en Tecnología Educativa para con las iniciativas y decisiones institucionales que emergían en simultáneo desde la escuela secundaria donde trabaja:

*“Se solicitó desde la dirección de la escuela, el trabajo en áreas sobre temáticas específicas. En el caso de química, debí planificar conjuntamente con profesores de biología, física y tecnología. En principio se dificultó mucho la elección de los contenidos a trabajar, la metodología y la extensión. Resueltos estos primeros desafíos, se presentó otro que generó más tensión aún y fue la calificación de los trabajos de los estudiantes. Mi aprendizaje aquí, estuvo centrado en las rúbricas (cuyo abordaje trabajamos en esta cátedra, para el eje: evaluación formativa) y en la posibilidad de implementar este recurso en la virtualidad. [...] Una de las ventajas de este método fue el mayor compromiso por parte de los alumnos para reflexionar sobre su proceso (aunque en un primer momento objetaron ‘que ahora tenían encima que corregir sus producciones’) (e-Portafolio 56/2020. Profesora de Educación Secundaria).*

La docente amplía detalles de la implementación del dispositivo de evaluación formativa reconociendo desafíos y el gran salto que logra de pasar de una evaluación punitiva basada en la corrección del error a otra metarreflexiva por parte del estudiante sostenida en dimensiones, indicadores y sus descriptores en base a ¿Cómo aprende los contenidos? ¿Qué decisiones y caminos eligió para la resolución del problema? ¿Qué aspectos no explicita y son evidencia de posibles “cuellos de botella” en la comprensión e interpretación de los contenidos? La docente da lugar a la retroalimentación en base a las evidencias donde se busca ofrecer mayores y mejores oportunidades para avanzar en el proceso de aprendizaje de los contenidos interdisciplinarios.

Camilloni (2013) menciona que la autoevaluación y la co-evaluación son con-

tenidos curriculares de gran importancia en el desarrollo personal. La autoevaluación y la co-evaluación consiste en la evaluación realizada por el estudiante sobre su propio trabajo o por el grupo en su conjunto sobre lo que están efectuado. La co-evaluación es producida por un miembro de la misma clase o del mismo grupo o por otro grupo del mismo curso. Ambas modalidades de la evaluación requieren una cabal comprensión de los criterios que se utilizan en la evaluación.

La situación propuesta para casi 150 profesores requiere que una vez organizados en grupos pequeños (4 o 5 integrantes) avanza en la co-planificación didáctica vinculada a un escenario institucional real. Allí disponen desde el día uno de una Rúbrica de Evaluación Cualitativa multidimensional e integradora para pensar la planificación en general pero mas precisamente respecto de las tecnologías educativas, materiales didácticos digitales e hipermediales en particular. Multidimensional porque toma diversos aspectos de una planificación, componentes y la coherencia de los mismos, e integradora porque busca trabajar con la mayoría de los contenidos ofrecidos en la asignatura hasta ese momento. La rúbrica tiene un estilo de interpe-lación didáctica a través interrogantes.

Como instrumento de evaluación formativa es el pilar que proporciona tutoría textualizada para el trabajo colaborativo en equipo. Con este instrumento, la presencia docente proporciona interrogantes dimensionales que guían las buenas prácticas de secuencias didácticas y diseño de tecnologías educativas/hipermediales las cuales abren el juego para que lxs docentes busquen creatividad, imaginación, etc. No es una rúbrica cuantitativa, ni con escalas medibles, si no un instrumento que interpela la discusión e intercambio dialógico del grupo cuando está co-planificando. Las y los profesores permanentemente evalúan su co-planificación didáctica cotejando la rúbrica. ¿Por qué? No sólo porque el instrumento interpela acerca de las buenas prácticas de integración pedagógico con TIC sino también porque con esa misma rúbrica evaluarán y serán evaluados por un grupo par. Porque también evaluarán la planificación didáctica de otro grupo espejo, y posteriormente porque la docente referente de grupo evaluará las producciones mejoradas por la co-evaluación de los grupos pares.

A continuación describimos las situaciones didácticas que acompañaron este tramo de co-planificación grupal de lxs profesores cursantes basado en lógicas de enseñanza y aprendizaje distribuido y en colaboración:

- **Ateneos entre Pares.** Los ateneos entre pares es un dispositivo de encuentro propio de los grupos pequeños para que puedan negociar significados, tomar decisiones y avanzar en la escritura colaborativa de la co-planificación didáctica. La presencia docente aquí no es de intervención directa sino a partir de la consignación de estas situaciones de ateneo y cada equipo decide la tecnología (zoom, meet, drive-docs, organizadores gráficos 2.0) como así también la organización de los tiempos. Su principal propósito es propiciar un espacio de encuentro mediado del pequeño grupo para el intercambio de lecturas bibliográficas e



ideas prácticas para el proyecto. Esto contribuye a redireccionar la concentración de intercambios en los whatsapp grupales a otros entornos de trabajo grupal "sincrónicos". Al consignar la propuesta se brindan se brindan TIC para el trabajo de escritura, tormenta de ideas, maquetas y esbozos, por ejemplo, con pizarras digitales, organizadores gráficos y procesadores de textos colaborativos.

- **Oficinas de trabajo** virtuales diseñadas con agrupaciones Moodle. Se trata de espacios configurados que anidan los grupos de referencia de cada docente/tutora. Es decir en una oficina convergen cuatro o cinco grupos pequeños para realizar consultas, solicitar orientaciones y es allí donde también la docente tutora de referencia (que conoce esos grupos) comparte y devuelve orientaciones puntuales que surgen de los registros elaborados en las instancias de reunión con cada grupo o portavoz (ver siguiente instrumento).

Camilloni (2013) menciona que las evaluaciones grupales pueden estar pensadas mediante tres opciones: 1- Evaluar sólo el proceso del trabajo grupal. 2- Evaluar sólo el producto del trabajo. 3- Evaluar el proceso y el producto del trabajo grupal.

- En consonancia con la evaluación del proceso y el producto del trabajo grupal se proponen **salas de orientaciones y consulta sincrónicas con docente a cargo referente de sus grupos**. Cada docente de cátedra aquí retroalimenta hasta cuatro o cinco grupos. Se trata de espacios semanales donde acuden los grupos completos o sus integrante "porta voz" para obtener orientaciones y devoluciones a partir del ejercicio dialógico de consultas en base a retroalimentaciones recibidas. En este sentido, el concepto de "evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver" (Anijovich, 2011).

**2do segmento Co-evaluación entre grupos pares.** Una vez finalizada la primera versión de la co-planificación didáctica – retroalimentada en diversas instancias- el equipo de cátedra distribuye aleatoriamente entre los grupos de las agrupaciones moodle un proyecto a cada grupo conjuntamente con la rúbrica cualitativa antes mencionada que no sólo se propone evaluar cualitativamente sino realizar un análisis didáctico de la planificación en general y sus materiales digitales hipermediales en particular. Allí el pequeño grupo intercambia apreciaciones y análisis seguido de la negociación que volcarán por escrito en la rúbrica. Realizan un proceso cognitivo a nivel grupal en donde los participantes co-construyen significados y conceptos cada vez más ricos y complejos, pasando de la divergencia de ideas a la convergencia del conocimiento (Engel y Onrubia, 2010). La situación didáctica propuesta les brinda por parte de la cátedra elementos conceptuales y metodológicos acerca de buenas prácticas de retroalimentación textualizada (y verbalizadas) para la formación profesional docente (Véase: prácticas de retroalimentación del profesorado en Anijovich, 2013).

**Autoevaluación grupal.** Una vez obtenida esta retroalimentación de grupos pares posteriormente las propias co-planificaciones vuelven a mejorarse con mayor calidad de análisis no sólo por el proceso de autoevaluación al que están convocados sino por disponer también de las devoluciones de sus "grupos espejo".

**Instancia de Evaluación formativa final** con nuevas retroalimentaciones por parte del equipo de cátedra mas precisamente lxs docentes tutores en base a la misma rúbrica cualitativa multidimensional con énfasis en logros y vacíos/omisiones/faltantes. Al mismo tiempo se propone un portafolio personal de aprendizajes en el último tramo para expresar de un modo individual los aspectos destacados como vivencias, novedades y logros apropiados en la instancia de trabajo de co-planificación didáctica encuadrada en una formación por comunidades profesionales de aprendizaje, de indagación, investigación y de práctica.

## REFLEXIONES FINALES

La formulación de un interrogante devenido del reduccionismo tecnológico dice ¿Las tecnologías contemporáneas aportan a la evaluación formativa y a el aprendizaje colaborativo para las modalidades de enseñanza en línea, Blended-Learning e híbridas? La pregunta es afirmativa en cuanto a la posibilidad tecnico-tecnológica que "potencialmente" pueda habilitar una comunicación e interacción social mediata o inmediata. Dicha condensación semántica devenida de las representaciones e imaginarios tecnoutópicos (Ortiz-Saucedo; 2001 y Burbules y Callister, 2001) ligadas al mercado tecnológico y a estudios sociales con esta insignia, conciben a estos instrumentos comunicacionales como panaceas que por sí solas resuelven problemáticas sociales y educativos. Sin mas, fundamentan así la innovación educativa, incorporando renovadas tecnologías pero que no sustancian mejores oportunidades de aprendizaje e inclusive reproduciendo unas mismas prácticas de enseñanza pero con un soporte distinto. Aquí damos cuenta de un meollo o nudo problemático epistemológico (y metodológico) no sólo en cómo la investigación está centrando su eje en esta relación conceptual "enseñanza, tecnologías y aprendizajes", sino también permitirnos pensar cuáles son los aportes y contribuciones que el campo de la educación necesita dar para que profesionales de la educación puedan apropiarse de la construcción de situaciones didácticas mediadas que propendan a una genuina implicación, participación e interacción con estas tecnologías emergentes. Nuestro estudio da por tierra que aún cuando los docentes de la educación secundaria, técnico profesional y universitario comprenden las nociones y postulados conceptuales de perspectivas de la evaluación formativa mediada (puntualmente la autoevaluación y la co-evaluación) como así también los aportes del aprendizaje por colaboración mediado entre pares y grupos espejo, les resulta un momento lleno de incertidumbre e inseguridad planificarlo, diseñarlo e implementarlo con sus estudiantes. Por lo tanto desde el espacio curricular se buscan las instancias de implicación práctica experimental/ensayística, como así también a la co-creación y co-planificación docente en base a sus contextos reales y contenidos curriculares de interés del nivel.

## RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Anijovich R. (Comp.) (2013) *La evaluación significativa*. Paidós: Buenos Aires

Aranda, A., Pastor, V., Oliva, F... y Romero, R. (2013). *La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado*. *Aula abierta*, 41(2), 23-34.

Camilloni, A. (2013) *Capítulo 6. La evaluación de trabajos elaborados en grupo*. En Anijovich R. (Comp.) *La evaluación significativa*. . Paidós: Buenos Aires

Edelstein, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A. y otros, *Corrientes didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Engel, A. y Onrubia J. (2010) *Patrones de organización grupal y fases de construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo*. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, Vol. 33, N° 4, Pp. 515-528

Hoffmann, J. (2013) *Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada*. En Anijovich R. (Coord) *La evaluación significativa*. Paidós: Buenos Aires

Jackson, P. (2002) *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

Litwin, E. (Comp.) (2000). "De las tradiciones a la virtualidad" *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Pp. 15-29. Buenos Aires: Amorrortu

Rodríguez, M. (2020). *La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente*. *Revista Scientific*, 5 (16), 179-193.

Roselli, N. (2016). *El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*. *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), Pp. 219-280.

Schwartzman, G. y Trech, M. (2006). *La construcción social de conocimientos: periodicidad, interacción y participación*. En *IV Seminario Internacional y II Encuentro Nacional de Educación a Distancia*. (RUEDA), Córdoba, Argentina.

Verdún, N. (2015) *Educación a distancia y tecnologías desde una perspectiva socio-cultural y educativa*. *Notas acerca del problema de la interacción en el proceso de aprendizaje*. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. Núm. 14. Año 7. Pp. 116-124.

Verdún, N. (2016) *La integración de las “nuevas” tecnologías a la enseñanza. Experiencias formativas docentes en escuelas secundarias de Río Negro. Polifonías Revista de Educación - Año V - No 8 - Pp 167-177.*

Verdún, N. (2016). *“Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning”.* En Casillas, M. A. y Ramírez Martine-ll, A. (Coords.), *Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos Educativos. Córdoba: Brujas, Pp. 67-88.*

Verdún, N. (2022) *Co-evaluación formativa para el aprendizaje en línea. Apuntes teórico-metodológicos de un estudio de caso. Revista Trayectorias universitarias. Universidad Nacional de la Plata.*