



Esta obra está bajo una  
Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-  
Compartir Igual 4.0 Internacional



Co-evaluación formativa para el aprendizaje en línea. Apuntes teórico-metodológicos de un estudio de caso

Noelia Verdun

Trayectorias Universitarias, 8 (14), e094, 2022

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e094>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

# Co-evaluación formativa para el aprendizaje en línea. Apuntes teórico-metodológicos de un estudio de caso

Formative co-evaluation for learning in linea. Theoretical-Methodological notes of a case study

Noelia Verdun

<https://orcid.org/0000-0003-2768-1136>

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

Universidad Nacional de Río Negro |

Argentina

## RESUMEN

Diversas investigaciones educativas indican que aún son un desafío las prácticas de autoregulación de los propios procesos de aprendizajes de estudiantes y aquellas que promuevan la co-evaluación entre pares en el marco de la enseñanza en línea. También el diseño e implementación de dispositivos e instrumentos con perspectiva de evaluación formativa. Compartimos aspectos conceptuales metodológicos del diseño de instrumentos para la co-evaluación formativa entre pares y grupos “espejo” con profesores de educación secundaria y primaria en actividad que se forman en línea para la titulación en carrera de grado.

## ABSTRACT

Several education surveys indicate that self-regulation practices of student's own learning processes and those promoting peer-to-peer co-evaluation in e-learning are still a challenge, as well as designing and implementing instruments or devices with a formative evaluation perspective. We share notes on methodological conceptual aspects of instruments design for peer-to-peer and “mirror” group formative co-evaluation.

## PALABRAS CLAVE

Co-evaluación formativa, enseñanza en línea, aprendizaje colaborativo, profesionalización docente

## KEY WORDS

Formative co-evaluation, online teaching, participative learning, teachers professionalization



## INTRODUCCIÓN

Durante el año 2021 se desarrolla un estudio (Verdun, 2022) al interior de la cursada de dos cátedras de carreras en línea destinadas a docentes en actividad que buscan titularse como licenciados en Educación Primaria, profesores en Lengua y Literatura y de Física<sup>1</sup>. 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 vinculado al diseño curricular del nivel. Dichos proyectos y secuencias didácticas con TIC 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 de 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: 73). En este sentido aparecen los escenarios de escuelas rurales, parajes, sectores periurbanos y de grandes ciudades todo lo cual contribuye a reconocer las múltiples posibilidades, oportu-

---

<sup>1</sup> Durante el año 2021 se desarrolla un estudio (Verdun, 2022) al interior de la cursada de dos cátedras de carreras en línea destinadas a docentes en actividad que buscan titularse como licenciados en Educación Primaria, profesores en Lengua y Literatura y de Física.

tunidades pero también salvaguardar obstáculos. El conflicto se vive y se resuelve a través de una práctica cotidiana en la que interactúan diferentes puntos de vista y intereses comunes (Lave y Wenger, 1991: 116) Partir de la propia práctica implica trabajar con condicionamientos subjetivos que dificultan las posibilidades de construir alternativas didácticas con TIC, como por ejemplo, el miedo, los riesgos, la incertidumbre, desconocimiento tecnológico, la hegemonía de estilos docentes en la cotidianidad escolar, el hábito solitario del quehacer docente, la institucionalidad que abre o cierra el juego a innovaciones, la coyuntura sanitaria por COVID-19, entre otros factores. Sin embargo, desde la formación profesional docente son tomadas como un conjunto de evidencias y oportunidades para brindar aportes en pensar el ejercicio de imaginar (Lion, 2006) y reinventar la enseñanza (Maggio, 2012).

**Durante el año 2021 se desarrolla un estudio (Verdun, 2022) al interior de la cursada de dos cátedras de carreras en línea destinadas a docentes en actividad que buscan titularse como licenciados en Educación Primaria, profesores en Lengua y Literatura y de Física .**

#### **PERSPECTIVA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA, SIGNIFICATIVA Y MEDIADORA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Más allá de todo instrumentalismo las concepciones epistemológicas y metodológicas que guían la evaluación formativa de maestras y profesores estudiantes en un período sustancial de la cursada refiere a las de 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 (Hoffmann, 2013: 75). Para ello el equipo de cátedra formó en su interior docentes tutoras que comprenden la evaluación con perspectiva formativa y por tanto cuentan con los aportes metodológicos y conceptuales para avanzar en las situaciones planificadas así como las heurísticas que surgen en toda cursada universitaria aún más en las numerosas. En ese marco de trabajo conjunto los grupos de estudiantes cuentan con un seguimiento y acompañamiento permanente por parte del equipo de cátedra basado en diversos instrumentos de evaluación mediadora (Hoffmann: 2013) y *significativa* (Anijovich; 2013).

La experiencia nos brinda información para pensar que la posibilidad de vivenciar y aplicar dispositivos de evaluación formativa a sus procesos de aprendizaje individual y grupal genera efectos concretos en sus propias prácticas al optar la evaluación con perspectiva forma-

tiva y significativa para sus planificaciones didácticas. La implicación con esta evaluación tanto a docentes y estudiantes les favorece en la comprensión, apropiación e instrumentación de esta labor en el trabajo de planificación.

**La experiencia nos brinda información para pensar que la posibilidad de vivenciar y aplicar dispositivos de evaluación formativa a sus procesos de aprendizaje individual y grupal genera efectos concretos en sus propias prácticas al optar la evaluación con perspectiva formativa y significativa para sus planificaciones didácticas.**

Los aportes de nuestro trabajo están relacionados a la evaluación con perspectiva formativa, mediadora y significativa al interior de las cátedras de Tecnología Educativa guiada por concepciones sobre la enseñanza en línea para la formación y profesionalización docente que ponen de relieve tempranamente la propia práctica y busca resistir la deserción de estos estudiantes, aclaremos, trabajadores de la educación. Ese es mayoritariamente el perfil de estudiante en línea. Ampliamos en el próximo apartado estas ideas.

### **LA CONSTRUCCIÓN DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO ALIADA**

Construir el *vínculo pedagógico* en las propuestas de formación en línea requiere de la habilitación y presencia de tres grandes dimensiones subyacentes en la construcción metodológica (Edelstein; 1996) de e-clases, e-actividades, esto es, garantizar *la presencia docente, la social y la cognitiva* (Garrison, Anderson y Archer, 2000; Cleveland-Innes y Campbell 2002; Garrison y Anderson, 2005). Antes bien concebir a los entornos virtuales como instrumentos mediadores para la elaboración y planificación docente de espacios educativos para aprendizajes distribuidos basados en la multimodalidad, lo hipertextual, la mediación didáctica de múltiples materiales, tecnologías educativas y la Web 2.0<sup>2</sup>. Todo lo cual epistemológica y metodológicamente interpela la clásica linealidad unidireccional docente-estudiante (Verdun, 2015:

---

2 En nuestros abordajes analíticos solemos incluir la Web 2.0 de la Internet -externa al aula- porque más allá de que la planificación docente propone bibliografía, fuentes documentales, y otros recursos de carácter didáctico multitextuales (videos, podcast, infografías, simuladores, interactivos, etc), sabemos que los estudiantes toman como ejercicio de cotejo otras páginas, sitios, docentes de la red, no sólo para sus propios procesos de indagación y comprensión del tema sino también para el ejercicio de las prácticas de escritura. Todo lo cual genera emergentes posibilidades pero también nuevos desafíos para pensar las prácticas de retroalimentación en la evaluación y los aprendizajes que estamos buscando tengan lugar.

121-122). Por otra parte, interesa concebir a ese lugar físico-virtual que reúne docentes y estudiantes como una auténtica comunidad de aprendizaje en general (Garrison, y Anderson; 2005) y comunidad profesional de aprendizaje en particular (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2018) articulando enfoques que propendan al aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), la indagación y descubrimiento (Bruner, 1969), la comprensión, la negociación de significados, a construir de manera solidaria los conceptos, a visualizar convergencias y divergencias (Litwin: 1993 y 1997), a las propuestas con alta interacción entre pares (Perkins, 2008; Litwin, 1998; Camilloni, 1997, 1998 y 2013). La interacción significativa para acercarnos a procesos de aprendizaje, es concebida por todas aquellas prácticas situadas con alto componente de planificación de la presencia docente, cognitiva y social que favorezca la implicación genuina de las y los estudiantes.

**La interacción significativa para acercarnos a procesos de aprendizaje, es concebida por todas aquellas prácticas situadas con alto componente de planificación de la presencia docente, cognitiva y social que favorezca la implicación genuina de las y los estudiantes.**

Esto se logra en su dimensión institucional, de equipos docentes y una infraestructura tecnológica dinámica, flexible, de interoperabilidad de bases de datos (Verdun, 2016).

Al segundo mes de cursada, avanzamos en la propuesta troncal e integradora de la asignatura. Los pequeños grupos disponen de una planificación de cátedra que refiere a un proceso de ensayo práctico de construcción y reconstrucción de una co-planificación didáctica con tecnologías educativas<sup>3</sup> destinadas para el nivel primario, secundario, técnico profesional y universitario. Muchas de estas propuestas son implementadas en sus escuelas de origen – luego de concluida la cursada-. Cada co-planificación didáctica se encuadra en diseños curriculares y sus áreas del conocimiento disciplinar. La planificación que realizan además de diseñar un entorno didáctico hipermedia para proyectos o secuencias didácticas con modalidades presenciales, blended learning o en línea también le debían subyacer concepciones de enseñanza colaborativo, significativo, y evaluación formativa

<sup>3</sup> Cuando nos referimos a Tecnologías Educativas en el espacio de cátedra estamos pensando en las que se investigan en la red y están elaboradas por otros docentes pero también por aquellas que los propios docentes diseñan y hacen curaduría entre pares, como por ejemplo, representaciones gráficas con simuladores, diseño de juegos interactivos didácticos, infografías, micro-video, podcast, "cápsulas" de contenidos, mapas conceptuales colaborativos, instrumentos interactivos de evaluación para estudiante y el trabajo en grupo, etc. Se trata de convertir las TIC en tecnologías educativas con claros propósitos y funciones didácticas elaboradas por la/el docente.

sean entre pares o “grupos espejos” (Camilloni, 2013). Es decir en simultáneo al encuadre de la cátedra de Tecnología Educativa se busca reflejar el diseño, planificación e instrumentación de evaluación con perspectiva formativa a sus estudiantes docentes.

**La interacción significativa para acercarnos a procesos de aprendizaje, es concebida por todas aquellas prácticas situadas con alto componente de planificación de la presencia docente, cognitiva y social que favorezca la implicación genuina de las y los estudiantes.**

Pasek y Mejía (2017) señalan que este tipo de evaluación plantea una concepción constructivista del aprendizaje, en la que el estudiante estructura sus conocimientos a través de las actividades educativas que realiza. Litwin (1998) destaca:

“en los procesos de formación docente, las prácticas experimentales o residencias como procesos formativos plantearon un lugar para su evaluación, en general, asociados a los procesos preactivos, esto es, el diseño de las prácticas. Pero al hacerlo sus implicancias fueron las mismas de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos – en estos casos, los alumnos residentes o practicantes- y nunca asociadas al lugar profesional de la práctica”. (p. 13).

Para que exista co-evaluación entre pares y grupos pares deben anteceder propuestas didácticas con lógicas entre iguales como clima de estas comunidades, a ello Camilloni (2013) le llama actividades preparatorias. Barkley, Cross y Major (2005) conciben la enseñanza recíproca entre pares o grupos como:

“activa, en vez de pasiva, y requiere que los estudiantes den y reciban al ayudarse mutuamente a adquirir conocimientos y asimilarlos. Los alumnos refuerzan también su propio aprendizaje cuando tratan de comprender suficientemente bien el tema para ayudar a otros. La enseñanza recíproca estimula la interdependencia. Los estudiantes deben hacer buen uso de los conocimientos, competencias e ideas de sus compañeros. Deben cooperar en vez de competir, pues cada alumno tiene un interés positivo por el aprendizaje satisfactorio de los demás. [...] La enseñanza recíproca ayuda también a los estudiantes a retener información, porque los alumnos sintetizan, clarifican y ensayan ideas y reciben el refuerzo inmediato de los conceptos de la asignatura” (p.,78)

La organización de espacios interactivos, dinámicos, del intercambio del hacer pedagógico entre docentes con diferentes grados de experiencia y variados saberes desencadena el proceso de reflexión, modi-

ficación y diversificación de posturas pedagógicas (Hoffmann, 2013, p. 89). La habilitación de este ejercicio dialógico entre docentes no es acto de un individuo aisladamente sino a partir de la intersubjetividad grupal y colectiva (Verdún, 2015, p., 173)

## **LA CO-EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MARCO DE LAS PROPUESTAS VIRTUALES (MOODLE) PARA CURSOS NUMEROSOS**

### **EVALUACIÓN FORMATIVA DE GRUPOS Y ENTRE GRUPOS**

Existe una amplia literatura que demuestra a la evaluación en el nivel superior y universitario sólo direccionada a la acreditación de saberes o contenidos, reproduciendo así prácticas evaluativas de estudiantes que buscan un interés sólo por acreditar y no así para aprender (Véase Perrenoud, 1990 y 2008; Camilloni, 1994 y 1997; Litwin, 1997a, 2000 y 2008; Díaz Barriga, 1993 y 2011; Celman, 1997 y 2009). Diversas investigaciones educativas (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Rodríguez, 2020; Espasa y Guasch Pascual, 2021) indican que aún son un desafío las prácticas de autoregulación de los propios procesos de aprendizajes de estudiantes y aquellas que propendan a la co-evaluación entre pares en el marco de la enseñanza en línea, y por tanto, el diseño e implementación de instrumentos o dispositivos con perspectiva de evaluación formativa.

Así mismo es un desafío para docentes del nivel superior hacer frente a la tan avanzada tecnología y la posibilidad de diseñar -en su dimensión técnica, comunicacional y didáctica- los instrumentos de evaluación formativa con entornos para propuestas de enseñanza en línea o combinada, *blended learning*. Parte de este trabajo busca dar algunas pistas.

**Así mismo es un desafío para docentes del nivel superior hacer frente a la tan avanzada tecnología y la posibilidad de diseñar -en su dimensión técnica, comunicacional y didáctica- los instrumentos de evaluación formativa con entornos para propuestas de enseñanza en línea o combinada, blended learning.**

Camilloni (2013) menciona que la autoevaluación y la co-evaluación son contenidos 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 200 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 1 de una <Rúbrica de Evaluación Cualitativa multidimensional e Integradora> para pensar la planificación en general pero más 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 como instrumento de evaluación formativa es el pilar que proporciona tutoría textualizada para el trabajo colaborativo en equipo ya que es dialógica. Para este instrumento la <presencia docente textualizada> proporciona interrogantes dimensionales que guían las buenas prácticas de secuencias didácticas y diseño de tecnologías educativas/hipermediales las cuales abren el juego para que los docentes pongan en juego la creatividad, imaginación, etc. No es una rúbrica cuantitativa, ni con escalas medibles, si no un instrumento que interpela la discusión e intercambio dialógico entre pares del grupo cuando está co-planificando. Las y los profesores permanentemente evalúan sus co-planificación didáctica cotejando la rúbrica. ¿Por qué?... Porque con esa misma rúbrica serán evaluados por un grupo par. Porque también evaluarán la planificación didáctica de otro grupo espejo, y posteriormente porque la docente referente de cátedra evaluará las producciones mejoradas por la co-evaluación de los grupos pares.

**La rúbrica como instrumento de evaluación formativa es el pilar que proporciona tutoría textualizada para el trabajo colaborativo en equipo ya que es dialógica.**

Para este momento basado en aprendizaje colaborativo y de indagación en pequeños grupos se habilitaron situaciones didácticas propensas a la evaluación de procesos mediante interacciones *dialogadas formativas* (Anijovich y Cappelletti, 2017) con recursos de moodle. Definidas como:

“un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares, (según el referente



considerado en cada país) y los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió. Cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía. Se trata de orientar de reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos” (Anijovich, 2017).

Los dispositivos didácticos para generar las interacciones dialogadas formativas son:

- <Ateneos entre Pares> de los grupos pequeños para que pudieran negociar significados, tomar decisiones en la diversidad de posturas 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 la situación de ateneo (escenificando la situación didáctica) y cada equipo decide la tecnología mediadora a utilizar (zoom, meet, drive-docs, organizadores gráficos 2.0) como también los tiempos de trabajo según las disponibilidades de las y los docentes trabajadores.

- <Oficinas de Trabajo Virtuales> configuradas por agrupación (Moodle). Se trata de espacios didácticos diseñados con el recurso foro anidando grupos pequeños 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 (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).

Otro aspecto significativo de este espacio es que actúa en clave de diálogo más amplio, donde equipos docentes van compartiendo problemáticas comunes, emergentes, etc., tomadas como problematizaciones y evidencias a trabajar por parte del equipo de cátedra. La textualidad y el *podcast* en este espacio es significativo para la entrega de retroalimentación y la posibilidad de expresar las ideas genuina y ampliamente.

Camilloni (2013: 168) 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.

- <Salas de retroalimentación grupal> con zoom o meet. 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 referentes 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 su integrante "portavoz" para obtener orientaciones y devoluciones a partir del ejercicio dialógico de consultas. 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). En estos encuentros voluntarios, por cierto, aprovechados por los grupos que cuentan con avances concretos se observa, analiza y registran errores de interpretación, vacíos conceptuales o metodológicos, limitantes técnicas de la TIC, horizontes didácticos potentes y aspectos fuertes. También se construyen nuevas propuestas mediante la interpelación de preguntas e intercambio de ideas. La retroalimentación en estos espacios devuelve nueva información para mejores oportunidades de aprendizajes y explicita los logros obtenidos hasta el momento. El diálogo no es indicativo sino dialógico para conseguir el origen de las ideas, conceptos y propuestas de los estudiantes profesores.

**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.**

<Co-evaluación entre grupos pares>. Una vez finalizada la primera versión de la co-planificación didáctica – retroalimentada en las instancias anteriores- se distribuye aleatoriamente entre los grupos de agrupaciones un proyecto a cada grupo par conjuntamente con la rúbrica cualitativa antes mencionada que no sólo se propone evaluar cualitativamente sino también realizar un análisis didáctico de la planificación en general y sus materiales digitales hipermediales. Importa reiterar que en estas planificaciones subyace la perspectiva de evaluación formativa y el diseño de instrumentos digitales de evaluación por parte de las y los docentes por lo tanto deben co-evaluar la pertinencia de ello.

Allí el pequeño grupo intercambia apreciaciones y análisis seguido de la negociación que mediante un texto escrito colaborativamente volcarán en las dimensiones de rúbrica. Realizan un proceso cognitivo

y metarreflexio 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* para la formación profesional docente ( Anijovich, 2013: 131-136).

<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 su “grupo espejo”.

<Instancia de Evaluación formativa final> con nuevas retroalimentaciones por parte del equipo de cátedra más precisamente los 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.

## CONCLUSIONES

Importa poner de relieve que las cinco semanas de producción de co-planificaciones didácticas que incluyen tecnologías educativas, materiales didácticos hipermediales e instrumentos digitales de evaluación con perspectiva formativa construida por parte de los equipos estudiantes está marcada por múltiples espacios, instancias de registro y retroalimentación que intentan ofrecer mejores oportunidades de aprendizajes a nivel individual y para los pequeños grupos. Proceso por el cual los logros que se obtienen son bien logrados y por sobre todo consiguen satisfacer la apropiación de lo aprendido por parte de cada profesor/a. Dichas reflexiones son compartidas en los Portafolios Personales de Aprendizaje digital implementados en el último tramo de la entrega.

Esta instancia de trabajo integrador concluye con la presentación del proyecto por parte del grupo en la instancia reglamentaria de la carrera: la mesa de examen final.

Así mismo se ha demostrado mediante la experiencia descrita a la evaluación formativa y los instrumentos de co-evaluación como estrategia pedagógica en la formación profesional docente como así

también contenido al ser solicitadas en las co-planificaciones didácticas con la particular característica de ser pensadas desde lo digital e interactivo. Los sentidos y significaciones que documentamos en los e-portfolios respecto a las prácticas de co-evaluación suman una gran diversidad de aportes muchos de los cuales han sido el puntapié para mejorar la propuesta en nuevas cohortes.

**Así mismo se ha demostrado mediante la experiencia descrita a la evaluación formativa y los instrumentos de co-evaluación como estrategia pedagógica en la formación profesional docente como así también contenido al ser solicitadas en las co-planificaciones didácticas con la particular característica de ser pensadas desde lo digital e interactivo.**

## BIBLIOGRAFÍA

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

**Anijovich y Cappelletti,**(2017) La evaluación formativa como oportunidad. Paidós.

**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.

**Aparicio-Molina, C. y Sepúlveda-López, F.** (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 55-73.

**Barkley, Cross y Major** (2005) Técnicas de aprendizaje colaborativo. Morata

**Bruner, J.** (1969). Hacia una teoría de la instrucción. Uteha.

**Burbules, N.** (1999) El diálogo en la enseñanza. Amorrortu.

**Díaz-Barriga, A.** (Comp.)(1993) El examen. Textos para su historia y debate. Universidad Nacional de México.

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

**Celman, S.** (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, W. Litwin, y C. Palou de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

**Celman, S.** (2009) Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario. *Educere*, vol. 13, núm. 46, pp. 777-783

**Cleveland-Innes, C. y Campbell, P.** (2002). Presencia emocional, el aprendizaje y el entorno de aprendizaje en línea. *Revista Internacional de Investigación en Educación Abierta y a Distancia*, 13(4). Canadá: Universidad de Athabasca.

**Cochran-Smith, M. y Lytle, S.** (2003) "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica". En Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.) La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro.

**Davini, C.** (2015) La formación en la práctica. Paidós.

**Edelstein, G.** (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En Camilloni, A. Davini, A., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

**Engel, A y Onrubia, J** (2010). Patrones de organización grupal y fases de construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (4), 515-528.

**Espasa-Roca, A., y Guasch-Pascual, T.** (2021). ¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el feedback online? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), pp. 127-148

**Garrison, D. y Anderson, T.** (2005). El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica. Octaedro.

**Garrison, DR, Anderson, T. y Archer, W.** (2000). Investigación crítica en un entorno basado en texto: conferencias por computadora en el modelo de educación superior. *Internet y la educación superior*, 2 (2-3), 87-105.

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

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

**Lave, J. y Wenger, E.** (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press

**Lion, C.** (2006) Imaginar con tecnología. La Crujía Eds.

**Litwin, E.** (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, C. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.

**Litwin, E.** (2000). "De las tradiciones a la virtualidad". En la educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Amorrortu, pp. 15-29.

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

**Maggio, M.** (2018) Reinventar La Clase En La Universidad, Paidós.

**Pasek de Pinto, E., y Mejía, M.** (2017). Proceso general para la evaluación

formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

**Perkins, D.** (2010) *El Aprendizaje pleno*. Paidós.

**Perrenoud, P.** (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

**Perrenoud, P.** (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata

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

**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 Martinell, A. (Coords.) *Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos Educativos*. pp. 67-88. Brujas.

**Verdún, N.** (2015a). Educación a distancia y tecnologías desde una perspectiva sociocultural y educativa. Notas acerca del problema de la interacción en el proceso de aprendizaje. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. (14), 7.

**Verdún, N.** (2016) La integración de las "nuevas" tecnologías a la enseñanza. Experiencias formativas docentes al interior de la escuela secundaria en Río Negro. *Polifonías. Revista de Educación*. Año V. N° 8

**Verdún, N.** (2022) La co-evaluación para el aprendizaje entre pares "peer-to-peer"/"group-to-group" en la educación superior. Notas sobre una planificación, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Workshop SIED II Debates, perspectivas y desafíos de los modelos de gestión en los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia. Planificación, evaluación y seguimiento., 28 y 29 de abril 2022. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.