

La evaluación formativa mediada por las tecnologías de la información y la comunicación. Una experiencia en la enseñanza de asignatura del nivel superior

Formative assessment mediated by information and communication technologies. An experience in teaching subjects at the higher level

María Avila. Universidad Nacional de Rosario, Argentina

georavila@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5196-6006 | DOI: 10.33255/18511562/1418

Fecha de recepción: 23/4/2022

Fecha de aceptación: 23/8/2022

Resumen

El presente trabajo analiza la experiencia educomunicativa de la evaluación entendida como un «proceso formativo» para valorar los aprendizajes del alumno, durante el cursado virtual de una asignatura de nivel superior de la carrera Tecnicatura Superior en Recursos Humanos de una institución educativa de gestión privada, que funciona en la provincia de Córdoba, República Argentina.

Debido al aislamiento social obligatorio impuesto por la pandemia covid-19, durante el año lectivo 2020 y 2021, los encuentros presenciales de la asignatura fueron reemplazados por el uso de videoconferencias sincrónicas, desarrollándose actividades de aprendizajes y evaluativas planificadas sobre una estructura procesual (Kaplún, 1998) para incrementar la dificultad y avance en los contenidos.

Los alumnos demostraron sus aprendizajes en forma gradual mediante la puesta en común de las actividades pautadas. La escucha, la participación y el

Abstract

The present paper analyzes the evaluation's educommunicative experience understood as a "formative process", in order to assess the learning processes of students during the virtual course of a high level subject of the career "Tecnicatura Superior in Human Resources" run at a privately owned educational institution, in the province of Córdoba, Argentina.

During the school years 2020 and 2021 and due to the mandatory social isolation imposed by the pandemic covid-19, the face-to-face teaching of the subject was replaced by the use of synchronous videoconferences. This allowed the development of learning and evaluation activities planned over a process structure (Kaplún, 1998) in order to increase the difficulty and progress in the contents.

The students gradually provided evidence of their learning processes by sharing their activities as requested. The listening, participation and commit-

compromiso del grupo en la videoconferencia resultó fundamental. El docente —tutor—, acompañó, apoyó, facilitó el análisis y la reflexión, para luego construir y compartir, entre todos, el producto social del aprendizaje.

Se observó, que el contacto directo con la situación y el mundo que los rodea, «aprendizaje situado» (Molas Castell, 2018), motivó a los alumnos en sus aprendizajes y compromiso con la tarea, actuando los estudiantes como verdaderos protagonistas, apareciendo el docente y el grupo clase como compañeros-colaboradores en el análisis correspondiente.

De este modo, la evaluación se apartó de la lógica reproductora, midiéndose cualitativamente los aprendizajes, a lo largo del proceso, a partir de sucesivas intervenciones individuales y/o grupales de estudiantes y docente según las actividades pautadas en contextos reales o cercanos al alumnado.

Finalmente, se interpretó que la dinámica del grupo, generó un contexto particular de uso de las TIC (Coll, 2008), las que fueron el medio que tuvo el grupo y el docente para pensar y compartir sus ideas, sus sentimientos y sus experiencias.

ment of the group in the videoconference was essential. The teacher —tutor— accompanied, supported, facilitated the analysis and reflection of the learning process, and then built up and shared - among all, the social product of learning.

It was observed that the direct contact with the situation and the world that surrounds them, “situated learning” (Molas Castell, 2018), motivated students in their learning processes and commitment to the task. Students were true protagonists, while the teacher and the class group appeared as co-workers in the corresponding analysis.

In this sense, the evaluation departed from the reproductive logic; instead, it qualitatively measured the learning processes, from successive individual and/or group interventions of students and teachers according to the activities planned in real contexts or close to the student’s reality.

Finally, it was interpreted that the dynamics of the group, generated a particular context of use of ICTs (Coll, 2008), which became the group and the teacher’s means to think and share their ideas, feelings and experiences.

Palabras clave: evaluación formativa, TIC, educomunicación

Keywords: formative evaluation, ICT, educomunicación

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo presentar el análisis de un caso del campo educacional teniendo en cuenta dimensiones teóricas y aportes presentados en el seminario electivo «Educomunicación».

La experiencia educacional que se analiza se refiere a la evaluación entendida como un «proceso formativo» para valorar los aprendizajes desarrollados por el alumnado, durante el cursado virtual de la asignatura Evaluación de Desempeño del 3er. año de la carrera Tecnicatura Superior en Recursos Humanos que se dictó en la institución educativa de nivel superior pública de gestión privada Saber Instituto Superior de Estudios en Administración y Negocios (SABER I.S.E.A.N), que funciona en la provincia de Córdoba, República Argentina.

El interés en el desarrollo de este trabajo deviene principalmente por ser la que suscribe profesora titular de la cátedra en cuestión y se tiene especial preocupación en la comprensión más acabada de las instancias de evaluación; en este caso, planteada como un proceso formativo mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es decir, se considera que la reflexión de la propia práctica es fundamental para la mejora de las acciones educativas futuras.

Marco teórico

Modelo de educación como proceso

Para el análisis y valoración de la experiencia educacional que seguidamente se describe, se parte de considerar lo expuesto por Kaplún (1998) quien expresa que «conocer es comunicar» (p. 213) y que existe una interacción entre comunicación y apropiación del conocimiento actualmente considerada por las ciencias de la educación, a la que define como «Comunicación Educativa». Destaca que lo más importante no es el medio de comunicación elegido sino la función que permite socializar los productos de los aprendizajes.

Asimismo, Kaplún (1998) sostiene que «aprender y comunicar son componentes de un mismo proceso cognitivo; componentes simultáneos que se interrelacionan y necesitan recíprocamente» (p. 215).

El autor citado, explica que existen tres modelos de educación: uno enfatiza los contenidos (trasmisión de contenidos), otro los efectos (modelación de la conducta) y el tercero, inspirado principalmente en los postulados de Freire (2005-2011), pone acento en los procesos (transformación de la persona y las comunidades); a su vez, señala que cada modelo educativo está asociado a una determinada práctica de comunicación.

Es así, que conforme señala Kaplún (1998), al modelo que se basa en los contenidos le corresponde un tipo de comunicación unidireccional, vertical, autoritaria que fluye del docente al alumno (pasivo) solo para informar e impartir conocimientos. El modelo que pone énfasis en los efectos hace uso de «una comu-

nicación persuasiva cuyo objetivo es el de conseguir efectos» (p. 41); de este modo, comunicar es imponer comportamientos y lograr su cumplimiento, apareciendo la retroalimentación como mecanismo de control de los efectos o verificación del logro de la conducta deseada.

En cuanto al modelo de la educación como proceso, Kaplún (1998) expresa:

Es ver a la educación como un proceso permanente, en que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás. (p. 50)

Continúa el autor indicando que lo importante es que el alumno aprenda a aprender, que pueda reflexionar por sí mismo, despliegue su «capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis» (p. 51), para lo cual, se requiere su participación activa:

Porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento.

Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. (p. 51)

Es decir, la educación basada en el proceso es un tipo de educación grupal, se aprende en la interrelación con los demás y en función a las experiencias compartidas; el docente estimula, facilita, problematiza, escucha, ayuda al grupo, aporta información necesaria para el avance del proceso.

Para el autor mencionado el centro está en el grupo de alumnos, en la comunicación bidireccional, la participación, el intercambio; es decir, «sin expresión no hay educación. El educando necesita escribir para que otros lo lean, hablar para que otros lo escuchen» (p. 215).

En esta línea, cabe referirse a la idea de Molas Castell (2018) sobre el aprendizaje situado para el cual «aprender es siempre una interacción y una conversación con la situación y con el mundo que nos rodea» (p. 71). Lo dicho, autoriza a referirse a la idea del alumno activo, y para Ardini (2020) considerar al alumno como un sujeto activo de su propio aprendizaje, conlleva un cambio de paradigma que incluye aspectos metodológicos y sobre todo un cuestionamiento sobre la concepción de la verticalidad en la relación docente-alumnos; cambio este, que requiere necesariamente «una dosis de confianza en las capacidades, aptitudes y posibilidades de las y los estudiantes. Confianza en su capacidad de ser protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje» (p. 11). Y de este modo, dejar de lado la costumbre docente de solo transmitir conocimientos para propiciar la interacción, el diálogo en la construcción de los saberes.

El modelo de educación y comunicación planteado supone repensar las instancias evaluativas para una coherencia en todo el proceso, y como señala Celman

(1998) «las verdaderas evaluaciones, serán aquellas en que docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué» (p. 16).

Es decir, en concordancia con lo expuesto es clave evitar las evaluaciones del tipo reproductoras que no permiten reflexión, experimentación, invención, innovación ni elaboración personal.

Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Ahora bien, para implicar el uso de las Tecnologías de la Información en la educación, se entiende conveniente considera los postulados de Coll (2008) quien sostiene que son «los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje» (p. 113); es decir, el uso y la incorporación de estas tecnologías de la información, no son por sí mismas determinantes de los cambios, mejoras o innovaciones esperados en la educación, sino que esta mejora deviene «del contexto en el que estas tecnologías son efectivamente utilizadas» (p. 113).

De este modo, continúa el autor citado, para valorar la incidencia de las TIC en la educación, hay que considerar las actividades de profesores y estudiantes que se valen de «las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC» (p. 115).

Coll (2008), sostiene que el potencial de las TIC para la mejora de las prácticas educativas no depende necesariamente de la propuesta pedagógica en la que se introduce su utilización, entiende que las vinculaciones entre la tecnología, la pedagogía y la didáctica tienen mayor complejidad. Sin embargo, algunas características específicas de las TIC generan oportunidades y posibilidades «cuando se utilizan en determinados contextos de uso, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia» (p. 117).

Considerando el potencial de las TIC, Coll (2008) las reconoce como: «herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros, es decir, como instrumentos psicológicos» (p. 117); ello así, por las oportunidades que brindan para el manejo de la información, ya sea para su búsqueda, acceso, transmisión, procesamientos, poder repensarla y compartirla. Pero, sobre todo, destaca «la potencialidad mediadora de las TIC» en cuanto son usadas por docentes y alumnos en actividades propias o ajenas incorporando cambios en «los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje» (p. 118).

Asimismo, Coll (2008) señala que otra característica para determinar las posibilidades o limitaciones del uso de las TIC en educación, depende del diseño tecnológico; es decir, según sean los recursos disponibles del *software* utilizado para

compartir, procesar, representar, transmitir información, ya que existe gran variedad en los mismos lo que a su vez produce variaciones en las actividades o tareas que podrán realizar docentes y alumnos.

También, hay que tener presente que el diseño tecnológico está vinculado al diseño instruccional o pedagógico, con lo cual se hace necesario la adecuación de la propuesta de contenidos, objetivos, actividades, etc. al *software* usado. Este diseño tecnopedagógico, según Coll (2008) «es solo un referente para el desarrollo del proceso formativo, y como tal está inevitablemente sujeto a las interpretaciones que los participantes hacen de él» (p. 119).

Con lo cual, para Coll (2008) la manera en que docentes y alumnos planean y realizan sus tareas en el transcurso del proceso formativo haciendo uso de las herramientas tecnológicas no resultan ser una mera traslación del diseño tecnopedagógico, cada grupo crea y redefine el uso de las herramientas en función a ciertos factores previos y propios de la realidad grupal, «entre los que ocupa un lugar destacado la propia dinámica interna de la actividad conjunta que despliegan sus miembros en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje» (p. 119).

Metodología

En el análisis de la experiencia que seguidamente se describe, se utiliza un enfoque del tipo cualitativo. Se parte de descripciones y observaciones de los actores involucrados, a modo de reconstruir la realidad y lograr una mayor comprensión de la temática.

Descripción de la experiencia

La experiencia elegida se refiere a la evaluación entendida como un «proceso formativo» propuesto por el docente para valorar los aprendizajes desarrollados por el alumnado, durante el cursado virtual de la asignatura Evaluación de Desempeño del 3er. año de la carrera Tecnicatura Superior en Recursos Humanos que se dictó en la institución educativa de nivel superior pública de gestión privada SABER I.S.E.A.N., que funciona en la provincia de Córdoba, República Argentina.

La Institución educativa mencionada forma profesionales técnicos superiores en las áreas económicas y de gestión, ocupacionales específicas y de la formación profesional vinculadas con la vida cultural, productiva y social a nivel local, regional, provincial y nacional. Asimismo, SABER I.S.E.A.N. hace uso de la plataforma Moodle como soporte de aulas virtuales de cada una de las materias de las diferentes carreras desde el año 2010.

A raíz del aislamiento social obligatorio impuesto en la República Argentina como consecuencia de la pandemia COVID-19, durante el año lectivo 2020 y lo que va del año 2021, en las instituciones educativas de la provincia de Córdoba se tuvo que dejar de lado el aula física para desarrollar el cursado presencial y/o semipre-

sencial en el espacio virtual; para ello, se hizo uso de diversos recursos tecnológicos, algunos sincrónicos y otros asincrónicos.

Por lo cual, el desarrollo de los encuentros presenciales fue reemplazado por el uso de videoconferencias sincrónicas, respetando el horario de clases originalmente establecido en el cronograma cuatrimestral. En el caso de la materia indicada, las videoconferencias se llevaron a cabo una (1) vez a la semana, durante tres (3) o dos (2) reuniones consecutivas vía aplicación Zoom, de 40 minutos de duración cada una.

Durante el cursado de la asignatura, se planteó una evaluación de tipo formativa sobre la base de las propuestas siguientes:

Actividades prácticas sincrónicas (en línea) que se desarrollaron colaborativa entre el grupo de clases y el docente, luego de una previa exposición teórica con uso de recursos gráficos. La propuesta implicaba casos de aplicación o situaciones problemáticas que requería la intervención de los alumnos en la elaboración de las respuestas, las que recogidas por el docente-mediador, se compartían en pantalla para que sean visibles por todo el grupo. Los alumnos intervenían con sus micrófonos o bien por medio del chat.

a. Actividades grupales asincrónicas, sobre la base del análisis en organizaciones (empresas) del propio contexto de los alumnos, que retomaban lo trabajado en clase, pero siendo necesaria la transferencia y adecuación a la realidad organizacional. Estas elaboraciones grupales fueron puestas en común por los alumnos en las siguientes reuniones vía Zoom, mediante la opción compartir pantalla de la mencionada aplicación.

b. Cabe destacar que las actividades sincrónicas y asincrónicas se elaboraron sobre la base de un plan de actividades consecutivas y relacionadas para el logro de las Actividad Obligatorias.

c. Publicación en Foro General (grupal) de aula virtual (Moodle), de lo trabajado como actividad sincrónica y/o como actividad asincrónica. En aula virtual, existe un Foro General que permitió generar un tema (de debate) que reuniera las producciones de cada grupo, y que, a su vez, permitiera la vista y consulta por los diferentes grupos.

d. Dos Actividades Obligatorias (asincrónicas) mediante recurso tarea de aula virtual (Moodle) que retomaron y reconstruyeron las producciones grupales y las reflexiones realizadas durante todo el proceso de cursado. Estas actividades fueron de modalidad grupal con una instancia individual relacionada. Las actividades exigieron la observación y análisis de una organización real (empresa) para elaborar un informe y aplicar las herramientas (de la gestión de recursos humanos) estudiadas.

Análisis de la experiencia

Se piensa que la experiencia descrita se enmarca en el modelo de educación que Kaplún (1998) denomina «endógeno, el que se centra en la persona y pone el énfasis en el proceso» (p. 47); ya que, siguiendo al autor, según este modelo «el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento» (p. 50).

Como se indicó precedentemente, la asignatura se desarrolló en una serie de actividades sincrónicas y asincrónicas que fueron previamente planificadas sobre una estructura procesual de modo de ir incrementando la dificultad y avance en los contenidos. Los alumnos fueron demostrando sus aprendizajes en forma gradual mediante la puesta en común de las actividades pautadas. En este punto, la escucha, la participación y el compromiso del grupo clase resultó fundamental. Es de resaltar, que el grupo (casi en su totalidad) cursaron juntos las materias de años anteriores de la carrera, lo que facilitó la participación.

Además, también, según lo expresa Kaplún (1998), se reconoce el «proceso de acción-reflexión-acción» (p. 50) que los alumnos realizan a partir de su realidad, su experiencia y sobre todo porque lo hacen con los demás. Asimismo, se observó que el docente-tutor, acompañó, apoyó, facilitó el análisis y la reflexión, para luego construir y compartir entre todos el producto social del aprendizaje.

En concordancia a lo antes dicho, se pudo observar que, durante el desarrollo de los diferentes encuentros sincrónicos vía videoconferencia, los estudiantes, ya sea de manera individual o grupal, según fuera la consigna, expresaron sus ideas al grupo de clases, quienes a su vez podían intervenir agregando, preguntando u opinando sobre las actividades de sus compañeros, posibilitando la revisión, reflexión y análisis de las experiencias desde diferentes puntos de vista.

Esto fue posible en razón al número reducido de alumnos y al ambiente colaborativo y participativo que se generó desde inicio de la materia. El docente, además de los aportes teóricos necesarios, en todo momento instó la participación del alumnado resaltando la importancia de compartir las experiencias propias para el aprendizaje común y la constante revalorización del error como oportunidad de aprendizaje.

Es así que, se cree que aparece clara la idea de Kaplún (1998) quien considera al modelo de proceso de la educación como un tipo de educación grupal, que se sustenta en la interrelación con los demás, las experiencias compartidas y dónde el docente motiva, posibilita, cuestiona, escucha, ayuda al grupo y aporta información necesaria para el avance del proceso.

Por lo expuesto, y coincidiendo con Kaplún (1998) el centro está en el grupo de alumnos y en «el diálogo, en el intercambio, en la interacción de los participantes» (p. 52); con lo cual, «sin expresión no hay educación. El educando necesita escribir para que otros lo lean, hablar para que otros lo escuchen» (p. 215).

Se sostiene, también, que el planteo de la materia se enmarca en la idea Molas Castell (2018) de «aprendizaje situado»; ya que las actividades fueron planteadas

en relación a organizaciones reales del propio contexto del alumnado. Es decir, los alumnos debían analizar y aplicar herramientas teóricas-prácticas específicas de la asignatura en una empresa de su entorno cercano.

Se observa, que este contacto directo con la situación y el mundo que lo rodea, motivó a los alumnos en sus aprendizajes y compromiso con la tarea, actuando los estudiantes como verdaderos protagonistas de sus aprendizajes, apareciendo el docente y el grupo clase como compañeros-colaboradores en el análisis correspondiente.

En este punto, se coincide con Ardini (2020), quien entiende que se requiere necesariamente «una dosis de confianza en las capacidades, aptitudes y posibilidades de las y los estudiantes. Confianza en su capacidad de ser protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje» (p. 11).

De este modo y sobre la base del modelo educativo aplicado en el desarrollo de la asignatura, las consideraciones sobre la evaluación adquirieron matices diferentes. Es así que se pudo observar una valoración cualitativa de los aprendizajes a partir de las sucesivas participación individuales y grupales en los encuentros sincrónicos y entregas en foro de aula virtual. No obstante, es de destacar que estas participaciones, las correlativas revisiones grupales y del docente fueron insumos necesarios para la realización de las actividades obligatorias que demostraron la aprobación de la asignatura; características estas que autorizan a considerar a la evaluación como formativa.

Es decir, la evaluación se basó en la reflexión, experimentación y la elaboración personal, apartándose de la tradicional evaluación del tipo reproductoras, ello en concordancia con el modelo educativo que pone énfasis en el proceso.

Asimismo, y considerando que la experiencia en análisis se llevó a cabo durante el cursado virtual de la asignatura, se cree importante resaltar los «contextos de usos» (Coll, 2008) de las TIC durante el proceso de aprendizaje.

Para el desarrollo de la asignatura se hizo uso de la plataforma de videoconferencia Zoom como soporte de las clases sincrónicas semanales, así también, se usó aula virtual de la asignatura que permite trabajos en foro y en el recurso tarea, visualización y descarga de contenidos digitales, además de la mensajería, todo ello en la plataforma Moodle. Estos últimos recursos, pudieron ser usados simultáneamente durante las videoconferencias o bien de manera asincrónica.

Se cree que la interacción, participación y colaboración del alumnado durante el cursado virtual de la asignatura en la experiencia descrita, no hubiera sido posible sin las TIC. En este punto, se coincide con Coll (2008) que reconoce a las TIC como: «herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros, es decir, como instrumentos psicológicos» (p. 118). Esto así, ya que pudo observarse que las TIC involucradas en la experiencia que se analiza, fueron el medio que tuvo el grupo clase y el docente para pensar y compartir sus ideas, sus sentires, sus experiencias.

Así también, se observó que el diseño tecnológico, es decir, los recursos del *software* (Moodle y Zoom) utilizados para compartir, procesar, representar, transmitir información, permitieron las variaciones en las actividades o tareas como en la socialización de las mismas. A su vez, se cree también, que la propuesta de contenidos y el modelo de educación como proceso, planteado en el desarrollo de la asignatura, permitieron la adecuación tecnopedagógica.

Sin embargo, como lo sostiene Coll (2008) este diseño tecnopedagógico «es solo un referente para el desarrollo del proceso formativo, y como tal está inevitablemente sujeto a las interpretaciones que los participantes hacen de él» (p. 119). En este punto, se cree que la propia dinámica del grupo, sus interacciones, participaciones y colaboraciones demostraron cierta resignificación y valoración del uso de las herramientas tecnológicas como medios para la enseñanza y aprendizaje.

Es así que, se sostiene que en la experiencia descrita se plasma lo señalado por Coll (2008) cuando indica que son «los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje» (p. 113).

Conclusión

En el análisis de la experiencia descrita, se pudo observar una práctica de la educación y de la comunicación sustentada en el diálogo, en la participación, en la colaboración, en el intercambio, en un tipo de aprendizaje situado y activo, todo ello mediado por las TIC.

Por lo mismo, la evaluación adquirió matices diferentes, apartándose de la lógica reproductora, midiéndose cualitativamente los aprendizajes, a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de sucesivas intervenciones individuales y/o grupales de estudiantes y docente según las actividades pautadas en contextos reales o cercanos al alumnado.

Se interpretó que la dinámica del grupo de clase analizado, generó un contexto particular de uso de las TIC, que parte necesariamente de un diseño tecnopedagógico acorde a prácticas de docentes y alumnos caracterizadas por el diálogo y la confianza mutua.

Finalmente, se piensa que las dimensiones tecnológica, pedagógica y comunicativa de la Educomunicación, se interrelacionan, se influyen mutuamente, y tal como sostiene Kaplún (1998), constituyen un sistema, que constantemente interpelan a repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como un ciclo permanente de «acción-reflexión-acción» (p. 51) en busca de una mejora continua y sostenida.

Referencias bibliográficas

Ardini, C. (2020). La evaluación como proceso emancipatorio. En Alberdi, M.C., Balbazoni, M., Lanati, V. (Ed.). *Educom: mixturas de comunicación, educación y TIC*, pp. 8-17. UNR Editores.

ra. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. https://www.academia.edu/49037213/Libro_Educom

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En De Camilloni, A., Celman, S. et al. (Ed.). *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. https://www.uco.edu.co/ova/OVA%20Evaluacion/Objetos%20informativos/Unidad%204/4.%20es_posible_mejorar_la_evaluacion_y_transformarla.pdf

Coll, C. (2008) *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. En Carneiro, R., Toscano, J.C y Díaz, T. (Ed.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Fundación Santillana. https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/745/Coll_Desafios_TIC.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Molas Castells, N. (2018). *La guerra de los mundos. La Narrativa Transmedia en educación*. uoc Oberta Publishing SL.