

La construcción del conocimiento en la evaluación del trabajo final de grado de Comunicación Social en Argentina: una propuesta de abordaje metodológico.

BECCARÍA, Mariana

marianabeccaria@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)

SBRESSO-LAGADARI, María Sol

Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)

solsbresso@gmail.com

DIAZ, Cecilia Beatriz

CONICET/UNLP, Universidad Nacional de La Matanza (Arg.)

diaz.ceciliab@gmail.com

ANTELO, María Valeria

Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)

valeria.antelo@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo forma parte del estado de avance de la actual investigación titulada "La evaluación de la construcción de conocimiento en la elaboración de los trabajos finales de grado en las licenciaturas en Comunicación Social de las universidades nacionales públicas"¹, continúa una línea de investigación centrada en la construcción de conocimiento y evaluación en los procesos de Trabajo Final de Grado²(TFG).

El propósito de este abordaje es profundizar y significar sobre líneas teóricas de evaluación en el nivel superior universitario, para conocer los sentidos que expresan los documentos formales sobre las instancias, recursos y soportes de evaluación, así como comprender las creencias de los actores protagonistas de estos procesos, docentes y estudiantes, reconociendo prácticas de evaluación en los procesos de construcción de conocimiento, que se imprimen en las instancias de producción, presentación y coloquio de Trabajos Finales³.

El trabajo se posiciona en perspectivas teóricas que busca profundizar, para comprender su objeto de estudio, desde la Perspectiva Ecosistémica Comunitaria, la Educación Problemática y las implicancias de la innovación tecnológica.

En el marco de este planteo, el abordaje metodológico responde a un diseño flexible, su carácter se ubica dentro de la lógica cualitativa, por cuanto, se encuentran en desarrollo e implementación un conjunto de prácticas comprensivas

¹ Integrantes del equipo de investigación del Proyecto "La evaluación de la construcción de conocimiento en la elaboración de los Trabajos Finales de Grado en las licenciaturas en Comunicación Social de las universidades nacionales" (C2HUM-015): Carina Antón (Directora); Mariana Beccaría (Co-directora), María Sol Sbressa Lagadari; Mara Mattioni; Cecilia Beatriz Díaz y María Valeria Antelo.

² La mencionada línea de investigación se inicia desde el estudio "Construcción de conocimiento y evaluación en los procesos de Trabajo Final de Grado, desde una perspectiva Ecosistémica de la Comunicación" (A/148). Proyecto acreditado, que se ejecutó en el período: 2011- 2012, correspondiente al Programa Cytma 2 /cód. SOC/021/011, Ciencia y tecnología de la Unlam; bajo la dirección de la Dra. María Victoria Santorsola y Dr. Fernando Darío E. Lujan Acosta, como Co-Director.

³ Se considerarán tanto las cátedras que propongan la construcción de Trabajos Finales de Grado, como también aquellos espacios académicos, Seminarios, Talleres, Asignaturas, que poseen esta propuesta para finalizar la formación de grado.

y derivadas del paradigma interpretativo y fenomenológico, actualmente en el discurso de documentos formales (planes de estudio, programas de TFG y protocolos de evaluación), de las universidades públicas nacionales y posteriormente en el discurso informal de los sujetos protagonistas (profesores y estudiantes de TFG) de estos procesos, instancias de Evaluación, desde sus contextos académicos particulares.

En el marco de este Diseño, se busca conocer, describir, desde los documentos y desde los significados de los docentes y estudiantes, las creencias que argumentan sobre la Evaluación en el desarrollo de producción de conocimiento de los trabajos Finales de Grado.

En cuanto a los objetivos, este primer momento del trabajo se centró en construir el estado de situación de la evaluación en los TFG, a partir de un trabajo de relevamiento documental académico (programas, proyectos de cátedras, instrumentos de evaluación) sobre los instrumentos y protocolos que se encuentran en vigencia. De este modo, se alcanzó el reconocimiento de criterios de evaluación en el corpus observado.

En esta etapa se realizó: la identificación de Universidades públicas nacionales, que imparten Comunicación Social o afín y que integran en sus planes de estudios la asignatura o seminario Trabajo Final de grado o afín; recopilación y clasificación de documentos formales⁴; identificación y conocimiento de los distintos criterios, que expresan los documentos sobre los sentidos e instancias de la evaluación; e identificación y conocimiento de las herramientas de acreditación.

Además se llevó a cabo una profundización del Estado de la Cuestión, la ampliación del marco referencial y se propuso la construcción de categorías de análisis que derivaron de la observación de los documentos formales y del marco teórico alcanzado.

⁴Plan de carrera/Plan de estudio de Comunicación Social, Proyecto de cátedra de Trabajo Final de Grado (o asignatura que implique la construcción y presentación de Trabajo Final - o similares, como por ejemplo Tesina) y Documentos de cátedras, particularmente de evaluación sobre los procesos de desarrollos de producción final.

Estas categorías conceptuales permitirán el armado de los instrumentos metodológicos (encuestas/ entrevistas semi estructuradas), que posibilitarán recoger información desde las palabras, y por lo tanto, sentidos, creencias de los actores que intervienen en los procesos de evaluación de los trabajos finales de grado (docentes y estudiantes).

Dichas categorías que se mencionan a continuación, se encuentran en construcción, y nos permitirán establecer observables empíricos para integrar el protocolo de los instrumentos metodológicos y el posterior análisis de la información recabada.

Las categorías son: Dialogicidad/Relación educador-educando de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora / Educación problematizadora. Identificación de contenidos teórico-metodológicos adquiridos en el proceso de formación/ La combinatoria posible entre conceptos y destreza, nos lleva a pensar en una mayor heterogeneidad formativa de los graduados/ Conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado/ Coevaluación que puede abarcar la decisión de la forma, la determinación cualitativa del rendimiento y la asignación de la notaSu implementación requiere de cierta guía para evitar sesgos/ Instancias evaluatorias del aprendizaje: diagnóstica o inicial o de pronóstico; seguimiento o formativa o de proceso; y final o sumativa de resultados o acreditación. Según esta tipología, las primeras tienen la característica de ser "no acreditables /Ponderación de la distancia que media entre lo que sabía al inicio y lo que sabe ahora. Metacognición requiere saber que (objetivos) se quiere conseguir y saber cómo se lo consigue (autorregulación o estrategia / Ecosistema Comunicativo/ Dispositivos comunicacionales / Memoria Viva.

Luego de las acciones mencionadas, se continuará con la identificación, desde la información obtenida en las encuestas y entrevistas semi-estructuradas, los criterios, instancias e instrumentos sobre el proceso de evaluación que expresan

los docentes y estudiantes, sobre criterios e instancias de evaluación, en el proceso de construcción de conocimientos.

Consideramos que el conocimiento que se pueda construir, permitirá describir y comprender sentidos sobre la Evaluación, a partir de los argumentos expresados en los documentos y en los discursos informales de docentes y estudiantes, que posibilitará constituir, revisar y modificar prácticas, así como propuestas favorecedoras durante las instancias de evaluación, tanto en el espacio del Taller de Trabajo Final de Grado, así como en transferencias de conocimiento sobre estas prácticas, en distintas asignaturas en los actuales escenarios educativos del nivel superior.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

A los efectos de abordar la construcción de conocimiento en la instancia de evaluación de los trabajos finales de grado de comunicación social en las universidades públicas de la Argentina, consideramos necesario aclarar ciertos conceptos básicos.

En primer lugar, nos centramos en la instancia de acreditación de los TFG dado que se trata de una materia con rasgos y complejidades propios, en tanto es un trabajo que debe estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título de grado, es decir el estudiante debería poder demostrar que puede establecer relaciones efectivas entre varias de las materias del grado, de forma autónoma, proactiva y responsable (Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, 2011: 18).

Respecto a la evaluación, siguiendo a Jorge Steiman (2014), concebimos que se trata del el proceso que toma al conocimiento y a la comprensión de cierta información y resulta, desde una actitud dialógica, en la emisión de un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado. En dicho escenario intervienen de manera particular lo social, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente. Además, posibilita tomar decisiones referidas a las

prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as -por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica. En efecto, tal como se enuncia el aprendizaje y la evaluación son actividades que "interactúan dialécticamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso" (Álvarez Méndez, 2001: 1).

Por ende, adquiere relevancia observar los sentidos, significados y expectativas que se enlazan con los conocimientos y valores en las instancias de evaluación. Para esto partimos del supuesto que la tarea de evaluar no es natural y, menos aún, ingenua; sino que posee una intencionalidad que se debe hacer consciente y resignificarla. En esta perspectiva, adquiere sentido qué se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña, a quiénes se enseña, en dónde se enseña, como se evalúa lo que se enseña.

En esa dirección, Carlino (2005) explica que la práctica evaluativa debe cumplir con los siguientes requisitos: validez en tanto se corresponden los contenidos que se enseñan con los que se evalúan, explícitez porque los criterios se comparten desde el inicio del proceso con quienes serán evaluados, y educativa en tanto que la actividad cognitiva demandada en la evaluación se alinea con los objetivos curriculares (Biggs, 1996 y 1998 en Carlino 2005).

En suma, en este estudio entendemos que la evaluación se resignifica al concebirla como una instancia de retroalimentación al proceso educativo y que se acerca a un modelo de investigación. De esa forma, la evaluación procura contribuir a la mejora de los aprendizajes posicionando al estudiante como centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes (Anojovich y Camilloni, 2010).

Con relación a cómo evaluar, Steiman (2008) clasifica las modalidades por diferentes criterios, entre ellos quién evalúa. En ese sentido, se pueden distinguir dos sujetos: el docente y el estudiante. El primero para asignar calificaciones y el

segundo, en forma de autoevaluación o coevaluación. La segunda, implica la intervención del alumno en su evaluación como en la de sus pares.

En esa línea, Bixio (2006) sostiene que la significación del proceso evaluador necesita apoyo en el conocimiento que se presenta para ser construido y en los procedimientos que se proponen para que dicha construcción se realice. En suma, pensar la instancia como parte del proceso de construcción de conocimientos y de la necesidad de corresponder una comunicación didáctica (Camilloni y otros, 1998).

En efecto, si el TFG es una instancia de acreditación formal de la formación de la educación superior, consideramos que es un objeto de estudio los modos en que se evalúa el conocimiento adquirido durante su elaboración y aprobación final.

MARCO TEÓRICO

Este trabajo toma dimensiones de la construcción del conocimiento a partir de la indagación de ciertas líneas conceptuales del campo de la educación/comunicación.

a) Enfoque problematizador de los procesos educativos

Desde el enfoque problematizador de los procesos educativos la propuesta del pedagogo brasileño Paulo Freire exige, según el autor, superar la contradicción educador-educando como una forma de establecer una relación dialógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello implica aceptar que tanto los que enseñan como los que aprenden participan de un proceso dialéctico constante. La centralidad está en ambos y a partir de ahí crecen en comunión mediatizados por el entorno en que están situados por su dominio de acción. Esto rechaza la idea de la educación denominada por Freire "bancaria". La misma es aquella donde la dialogicidad entre el maestro y el alumno es nula, debido que a los alumnos se los ve como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes, lo que anteriormente se le llamaba educación tradicional.

Por esta razón, el pedagogo brasileño propone la educación liberadora al afirmar que la educación debe comenzar por la superación de esta contradicción educador-educando que se debe revertir a partir de la conciliación de sus polos de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, hace posible la comunicación.

En este sentido, la educación liberadora-problematizadora se constituye para Freire en un acto cognoscente en tanto que "el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes" (Freire, 1976: 85).

Por el contrario, en la práctica problematizadora el educador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Es decir, la recepción pasiva de los educandos se transforma en una actividad crítica que se desarrolla conjuntamente con el educador.

La educación problematizadora, como afirma Freire (1976) es de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad, nos propone pensar nuestra situación como problema. Es decir que la dialogicidad de la educación implica dos dimensiones que interactúan: acción y reflexión para la transformación de la realidad (Freire, 1976).

La dialogicidad en la educación no empieza en la situación pedagógica sino cuando el educador se pregunta sobre qué va a dialogar con los alumnos. Es decir, el contenido del diálogo que piensa con antelación el docente, está fuera de los límites que impone el programa estipulado.

Estas ideas nos interpelan acerca de los otros conocimientos- habilidades, contenidos, competencias en nuevos lenguajes- que traen consigo los estudiantes desde otras instancias de socialización como las tecnologías y los medios de comunicación. Es por eso que consideramos necesario sumar al abordaje del objeto de estudio la propuesta ecosistémica comunicacional de Jesús Martín Barbero.

b) El paradigma del ecosistema comunicacional educativo

Martín Barbero (1999) conceptualiza este paradigma al entender que “existen cada vez más dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela” (Martín Barbero, 1999: 14). Lo que lleva a que dicha institución deba comenzar a replantearse una reestructuración que involucra a los diferentes lenguajes y las maneras de leer, no solo con el libro sino con una multiplicidad de textos que desde hace un tiempo son parte de la sociedad.

En este contexto se presenta un desajuste entre el modelo de comunicación que posee la escuela con el que existe en la sociedad. Es así que la dificultad que surge, además de la incorporación de las tecnologías, es la inminente conformación de un ecosistema audiovisual que de manera vertiginosa cobra mayor actualidad.

Para entender este nuevo escenario donde aparecen relacionadas la tecnología, la cultura y la política, Martín Barbero (1996) analiza el cambio de sensorium⁵ donde la única experiencia-simulacro de la ciudad global se estructura en las claves de conexión discursivas de la televisión: la fragmentación y el flujo. Ambos conceptos forman parte del paradigma informacional y configuran la construcción del conocimiento en la educación. La fragmentación es la desagregación social que la privatización de la experiencia televisiva consagra. Es decir, que lo público y lo privado se transforman y se superponen. Mientras que el flujo es el dispositivo complementario de la fragmentación, no sólo de la discontinuidad espacial de la escena doméstica sino de la pulverización del tiempo que produce la aceleración del presente (Martín Barbero, 1996).

En la actualidad los medios de comunicación no solo cumplen el rol de descentramiento en cuanto a las formas de transmisión del conocimiento, sino que además, establecen el ámbito de la socialización. Es fundamental que la escuela

⁵ Término que le pertenece a Walter Benjamín, quien toma como punto de partida la llegada de la televisión como medio de comunicación.

no solo interactúe con los medios, sino que mediante los mismos, se vincule con nuevas áreas empíricas. En esa línea, el autor propone que se utilice los dispositivos comunicacionales que ya forman parte de la sociedad, y los admita como nuevas formas de producir conocimiento. Lo mismo ocurre con el docente, quien se corre del lugar de un simple transmisor de saberes para convertirse en organizador de un nuevo sistema de enseñanza que incluya interrogantes, formación de equipos de trabajo.

En sintonía con lo expresado por Martín Barbero para el académico Guillermo Orozco Gómez (2004) el ecosistema comunicativo actual rescata el "descubrimiento" como parte del paradigma de conocimiento, en donde lo relevante no es la apropiación sino la construcción de conocimientos. Para ello el autor considera diversos procedimientos que incluyen: "la exploración, el ensayo y error, hasta la experimentación". En tal sentido para este paradigma su propósito principal consiste en "innovar", es decir, que los sujetos no deban solo seguir patrones de aprendizajes sino que se les posibiliten las condiciones para su propia construcción de conocimiento. Se trata, entonces, de procesos en los cuales los actores involucrados, como el autor afirma: "emplean la interactividad como una herramienta con la cual ensayar y proponer, crear finalmente" (Orozco Gómez, 2004: 9).

Por otro lado, para Orozco Gómez el aprendizaje informal es el que ha sufrido grandes modificaciones y retos desde el estallido de los medios de comunicación y tecnologías de la información. No necesita planificación ni la intención por parte de los individuos de aprender ya que suele suceder de manera desapercibida (Ferrés 1996 en Orozco Gómez, 2004). Los educadores no acuerdan con este tipo de aprendizaje debido a que no se lo puede regular y puede causar efectos negativos sobre la construcción de conocimiento.

Finalmente, propone reflexionar acerca de dos desafíos imbrincados entre sí para la formación de los actores sociales del siglo XXI. El primero vinculado a comprender que la complejidad del "pasaje de una sociedad que enseña a una

sociedad que aprende” (Orozco Gómez, 2004: 11) implica repensar los mecanismos institucionales. En ese sentido, se inserta el segundo desafío en torno a “rediseñar las interacciones educativas, enfocándose más en los sujetos, sus procesos y sus contextos, y menos en los contenidos o en las instituciones en tanto puntos de partida” (Orozco Gómez, 2004: 12).

c) Los procesos de evaluación en la educación superior

En la educación superior, se nos plantean nuevos desafíos al momento de pensar la evaluación como una instancia de construcción de conocimiento. Las prácticas de evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje, resultan actividades cotidianas que tienen lugar en el ámbito áulico, muchas veces invisibilizadas por variables propias del nivel educativo. Sin embargo, existe consenso acerca de la importancia del estudio de los procesos de evaluación y acreditación en educación superior, las modalidades en curso enmarcados en los proyectos institucionales de los entes que conforman al sistema educativo.

Al respecto, Rubio Roca (2007) sostiene que “existe un acuerdo increíble respecto de considerar que la evaluación y la acreditación son procesos vinculados con el mejoramiento de los sistemas nacionales de educación superior a fin de que éstos puedan responder con mayor oportunidad y niveles de calidad al contexto social y económico en contextos complejos influenciados por los procesos de globalización” (Rubio Roca, 2007: 5).

En esa dirección, es posible entender a la formación de grado como instancia de aprehensión de contenidos, del uso que de ellos se hace, donde y en qué circunstancias, cómo se los interrelaciona o vincula a tales situaciones; es decir, la importancia de interrelacionar la teoría con la práctica. Para Carnevalli (2014), “la combinatoria posible entre conceptos y destreza, nos lleva a pensar en una mayor heterogeneidad formativa de los graduados” (pág. 56).

Ante las transformaciones contextuales del mercado laboral y los modos de vivir en sociedad, la evaluación en la educación superior debe implicar una práctica cultural

situada, que contempla, en sus distintas relaciones, las representaciones sociales de los estudiantes, de los docentes e instituciones académicas.

d) La pedagogía crítica

Reflexionar sobre la evaluación desde la óptica de la teoría crítica, implica evitar ciertas disociaciones entre “los asuntos culturales de las relaciones sistemáticas del poder del conocimiento y la cultura, los desafíos de las creencias, ideas y valores existentes entre profesores y estudiantes, especialmente en escuelas de educación relativamente conservadoras” (Romero de Castillo, 2002: 100).

De este modo, el ideal educativo consiste en lograr que a través de un proceso continuo se permita a la persona apropiarse críticamente de los saberes, competencias, aptitudes y destrezas necesarias para comprender la realidad, valorando al universo simbólico que lo rodea y dándole sentido a los eventos de su cotidianeidad.

Esta pedagogía es descripta como preocupada por la producción de conocimientos y pondera relaciones sociales que ayudan a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica. Al respecto, Romero de Castillo entiende que “para la implementación de este tipo de educación se requiere un educador renovado, cuyas características se compaginen con la autenticidad profesional y capacidad para producir conocimientos e innovaciones tanto en el plano educativo como en el pedagógico” (Romero de Castillo, 2002: 94). En este sentido, al momento de sistematizar procesos evaluadores se deberá procurar entre otras tareas, que los estudiantes se apropien de un mejor saber para que sean disponibles en la sociedad en un momento dado. Vista de ese modo la educación, entonces la meta de las instituciones educativas deberá dirigirse hacia la modernización y democratización.

e) La guía del docente en los TFG

El rol docente ante la resolución de un trabajo final de grado recobra relevancia como guía de la investigación y de sus aspectos institucionales. De acuerdo a Rullan Ayza y Estapé Dubreuil (2011), la atención docente a cada estudiante “permite establecer el ‘contrato docente’ con mucha más precisión, y de forma similar para todos los estudiantes de la asignatura, independientemente de quién sea su tutor, limitando por lo tanto su nivel de incertidumbre en las distintas etapas de realización del TFG” (Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, 2011: 24 y 25).

En esa dirección, las autoras distinguen tres etapas donde el docente orienta respecto a diversas temáticas y que requieren de una planificación. La primera instancia trata términos generales de la acreditación de la materia y de los elementos básicos de una investigación (objetivos generales del TFG; cómo debe seleccionarse/presentarse el tema; quien puede supervisar sus avances y cómo se efectúa la asignación; funciones y contacto con el coordinador de los TFG; metodología general y agentes de evaluación previstos). A su continuación, la guía de la realización del trabajo en tanto fechas de entrega, cronogramas, organización de la investigación y detalles sobre el estilo y forma que debe tener la memoria escrita y/o la presentación oral. En la tercera etapa, se brinda atención respecto de los requisitos administrativos para presentar el trabajo realizado, pero puede contener también otros elementos menos formales, sobre preparación de su defensa (Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, 2011: 25).

Asimismo, las autoras sugieren que este tipo de guía persista en forma dinámica y se encuentre accesible por medio de internet, tal vez en algún sitio específico dirigido a los TFG.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El recorrido planteado en esta parte del desarrollo de la investigación tomará todas las universidades públicas que dicten la carrera de grado de la licenciatura en comunicación social y finalicen su formación de grado con un espacio curricular de taller de elaboración de trabajo final de Grado, o similares. Para eso se recolectan

los siguientes datos: 1) documentos tales como planes de estudio, programas de cátedra y protocolos de evaluación, a partir de un relevamiento nacional, 2) la experiencia de estudiantes y docentes que se encuentren en las cátedras de trabajo final de grado a través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad. A los fines de sistematizar experiencias educativas.

A partir del marco teórico, se reconocieron categorías conceptuales a partir de los cuales se constituyeron observables empíricos, sobre los cuales se construyeron los instrumentos de recolección de los discursos de los docentes y estudiantes. Asimismo, las categorías construidas también nos posibilitaran realizar el posterior análisis de la información recabada.

Marco referencial Dimensiones	Categorías	Observables empíricos
Educación problematizadora (Paulo Freire)	Dialogicidad. Naturaleza: narrativa, discursiva, disertadora	Formas de relación entre docentes y estudiantes, en el marco del proceso de construcción del trabajo final
	Posición activa y crítica, durante todo el proceso	Posiciones entre docentes estudiantes. Actitud del docente. Actitud del estudiante
Contenios teóricos – metodológicos (Carnevalli)		Tipos de contenidos adquiridos en el proceso de formación. Implicancias entre conceptos y destrezas Heterogeneidad formativa de los estudiantes.
Prácticas educativas en contextos sociohistóricos determinados	Juicios de valor sobre prácticas de aprendizaje y prácticas	Conocimientos comprensivos emitir juicios de valor acerca de prácticas de enseñanza

(Steiman)	de enseñanza	(valorización de prácticas de enseñanza...) Conocimientos comprensivos emitir juicios de valor acerca de prácticas de aprendizaje
	Coevaluación. Guía sobre etapas del proceso/ formas/ rendimiento/ nota.	Protagonistas de la evaluación Intervención de los actores en las instancias de evaluación.
	Tipos de evaluación	Instancias / momentos de evaluación, como se evalúa en cada una de ellas
Metacognición (Burón)	Objetivos Estrategias para su obtención	Objetivos necesarios para evaluación Como alcanzar los objetivos requeridos para las instancias de evaluación
Ecosistema comunicativo	Entorno multimedia	Características del entorno multimedia. Intervención de los dispositivos comunicacionales
Condicionamiento de la sociedad de la información y el conocimiento (Roca)	Conocimientos en la sociedad de la información y conocimiento.	Criterios de evaluación en nuevos campos de conocimientos y mercados laborales.
Intermediación y transformación de estudiantes por medio de conocimiento (Salazar)	Transformación de estudiantes a través de conocimiento	Relación de los estudiantes con el conocimiento

Pedagogía crítica (Castillo)	Rupturas de imaginarios sociales de docentes y estudiantes	Efectos de la evaluación, como evento pedagógico.
	Modelo pedagógico	Evaluación dentro de un /como componente de un mejor modelo pedagógico
Relación dialéctica, evaluación y aprendizaje (Alvarez Méndez)	Interacción entre evaluación y aprendizaje	Evaluación en el proceso de aprendizaje
Evaluación como estrategia participativa de cambio y superación	Evaluación como estrategia participativa de cambio y superación	Evaluación participativa
Explicitar la evaluación sobre que se espera de los estudiantes de la cursada de la asignatura y de la universidad.	Evaluación como mensaje claro sobre que evaluar y para qué	¿qué se espera, como y para qué? ¿cómo se expresan los criterios de evaluación / formas en las que se expresan los criterios de evaluación?

Respecto al método de recolección de datos utilizados, se recurrió a la entrevista semi-estructurada en formato online. La elección se fundamenta en que, a partir de esos discursos en torno a los ejes establecidos por el marco teórico, permite analizar el proceso decisorio de la evaluación y la presencia de los diversos puntos de vista, expectativas y percepciones de los actores. Como así también interpretaciones respecto al funcionamiento real, sistemas de categorizaciones internas y por supuesto, la evaluación de los roles/puestos en ejercicio (Sautu, 2005).

Consideramos en este punto, siguiendo a Verón, que es a través del discurso como puede analizarse la producción de sentido producto de un fenómeno social, y que al mismo tiempo, si todo fenómeno social es un proceso de producción de sentido, "es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social" (Verón, 1998).

En efecto, los métodos cualitativos seleccionados parten de supuestos que configuran la base empírica en el discurso, en tanto entendemos su rol en la construcción de la realidad social (Alasuutari, 1998). En primer lugar, se puede señalar que los fenómenos sociales son creados por el lenguaje en la acción de describir. En segundo lugar, y consecuente del anterior, el discurso le da forma a las experiencias y comportamientos sociales. Y en tercer lugar, la información recabada en entrevistas revela el uso de patrones de significados compartidos (Burman y Parker, 1993) al que todo sujeto recurre a los fines de favorecer el entendimiento de aquello que describimos o contamos.

La modalidad de insumo del cuestionario es online, mediante el envío de un link que direcciona hacia el mismo. Esta elección se sostiene en que una propuesta que permita resolver la dificultad geográfica que deviene de que los entrevistados se encuentran en diferentes puntos del país y la consecuente dificultad de acordar el encuentro presencial con los entrevistadores. Estos “desplazamientos” (Bampton y Cowton, 2002), a su vez, le proporcionan al entrevistado el tiempo necesario para construir una respuesta, hay más tiempo para pensar y expresar mejor lo que se quiere decir. Es que en el caso de este estudio no se trata de dilucidar un discurso espontáneo en búsqueda de la subjetividad sino de un registro de las instancias evaluatorias en las propias palabras de los educadores.

Vale aclarar que la decisión no se afirma como una última opción sino que se han considerado aspectos positivos de este formato en torno al registro, almacenamiento y tratamiento de la información.

El registro de los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas de recolección constituye un aspecto importante dentro del trabajo de campo, ya que de estos datos depende la construcción, comprensión o interpretación de la situación en estudio. El registro de datos consiste en almacenar y asegurar la información obtenida de las personas investigadas. En los entornos virtuales, los datos obtenidos se caracterizan por su formato digital, lo que proporciona al investigador la facilidad y comodidad de su registro en forma casi instantánea y automática

mientras los datos van surgiendo. Al referirse sobre los datos obtenidos de las interacciones entre personas y grupos en el ciberespacio, Smith y Kollock (2003) señalan que “uno de los rasgos característicos de la comunicación mediada por ordenador es que casi todas las interacciones van dejando un rastro duradero, es decir, una pista electrónica que puede aportar información detallada sobre la actividad que unos grupos enormes de personas llevan a cabo on-line” (p. 229).

El uso de la tecnología afecta tanto las formas de recolección y construcción de los datos, su almacenamiento así como el análisis de los mismos (Gibbs et al., 2002). Todo el conjunto de datos puede ser procesado por diferentes herramientas o software especializados para esas funciones. En el caso de este estudio, los resultados se tabulan en tablas dinámicas que permiten filtrar y cruzar variables que resulten de interés y enriquezcan las interpretaciones posibles.

La sistematización de experiencias en la práctica educativa que se obtendrá desde la articulación del discurso formal e informal, puede definirse como un proceso de acumulación de producción del conocimiento que surge de la experiencia de intervenir una porción de la realidad con sentido crítico para transformarla y adecuarla con el fin de mejorar y fortalecer la calidad de los procesos educativos.

Como proceso de trabajo, la sistematización de experiencias educativas, por un lado, se convierte en una forma de investigación que luego de la práctica permitirá seleccionar y recuperar los conocimientos que resultaron eficaces para operar sobre una realidad determinada (Rodríguez, L: 1992), por otro lado, permite recrear dinámicas de reflexión y de retroalimentación de las prácticas educativas evitando caer en procesos mecánicos desprovistos de contenido; finalmente, es comprendida en algunas disciplinas como el proceso de clasificar o catalogar, “poner en sistema” (Jara, 2012).

En el marco de esta propuesta, se articulan y combinan distintas técnicas cualitativas significativas, tanto para la obtención de información, recolección de datos, como en el posterior trabajo de análisis. Con esta finalidad se recurre a la observación de documentos, análisis de contenido sobre los discursos,

complementándolos con estrategias cuantitativas que complementen el análisis y presentación de la información. Estas etapas de trabajo metodológico permiten conocer un aspecto de la realidad que nos interesa comprender, así como sus alcances posibilitarían aportes y mejoras, a las prácticas de evaluación, desde la consideración de los argumentos que se puedan identificar en los discursos de los documentos y en las entrevistas semi estructuradas.

Finalmente la sistematización de experiencias de enseñanza y aprendizaje, permitirán recuperar los saberes que se producen en el Taller y generar nuevos conocimientos a partir de ellos, lo que posibilita realizar una reflexión crítica y modificación sobre la práctica docente, así como comprender y reflexionar sobre el propio objeto de estudio. En suma, entendemos que la investigación sobre las prácticas educativas contribuyen a la construcción de nuevas categorías de una "nueva agenda de la didáctica" (Litwin, 1997) en tanto que "la práctica, a partir de las preguntas adecuadas, es objeto de análisis y construcción de categorías originales que alimentan marcos de interpretación para otras prácticas implementadas o por implementar" (Maggio 2012:63).

PALABRAS FINALES

A modo de cierre, podemos sostener que, a través de los aportes de las distintas perspectivas que confluyen en el marco teórico expuesto, se ha dado cuenta de un abordaje de la construcción de conocimiento en la instancia de evaluación de los trabajos finales de grado de Comunicación Social en las universidades nacionales y públicas.

En ese sentido, entendemos que el entramado del enfoque problematizador de los procesos educativos de la teoría de Freire nos convoca a considerar como un aspecto central a la dialoguicidad al momento de la evaluación en la Educación Superior. En tanto el estudiante avanzado trae consigo conocimientos y habilidades que han sido adquiridas por fuera de las instituciones formalmente educativas como los medios de comunicación y las tecnologías de la información. Tal como lo

señala Martín Barbero (1996), el descentramiento de las fuentes del conocimiento borran sus fronteras institucionales y repercuten en una formación pragmática de los lenguajes mediáticos pero poco reflexiva. Sin duda, esas destrezas transforman al docente y al estudiante en el proceso educativo, de lo que no puede soslayarse la instancia de la evaluación, entendida como un proceso de reflexión y metacognición de las prácticas enseñanza-aprendizaje.

En esa línea el rol del docente como guía en la instancia del TFG adquiere relevancia en el camino de la acreditación como así en sus decisiones de investigación, donde el aporte de la pedagogía crítica brinda una mirada ampliada y problematizadora de las relaciones sociales que entran un objeto de estudio como del mismo proceso institucional.

A partir de estas nociones, hemos identificado dimensiones y categorías que permitan recabar y analizar los modos en que es entendido la construcción de conocimiento en la última asignatura de un licenciado en Comunicación Social, titulado en la Argentina. Con las técnicas seleccionadas como relevamiento documental, encuestas y entrevistas, nos focalizamos en el discurso, como material empírico, para sistematizar experiencias educativas que articulen la información formal como la informal.

Consideramos que esta estrategia metodológica nos permitirá acceder a observar regularidades y excepcionalidades de la formación universitaria de comunicadores en el país. Tal como ocurre con la evaluación, entendemos que esas interpretaciones pueden proporcionar un insumo de vital importancia para repensar las prácticas educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alasuutari, P. (1998). *An Irwitation to Social Research*. Londres: Sage Publications.
- Alvarez Méndez (2015). Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación. Recuperado de <https://goo.gl/ugFIaJ>
- Anojovich, R. (comp.) (2010) *La Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós

- Bampton, R., & Cowton, C. J. (2002). The E-Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(2).
- Bixio, C. (2006). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Burman, E., & Parker, I. (1993). Introduction. Discourse analysis: the turn to the text. En E. Burman, & I. Parker (Edits.), *Discourse analytic research*. Londres: Routledge.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Camillioni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carnevalli, M. (2014) *Aspectos teórico-metodológicos adquiridos en la formación. Análisis de los trabajos finales de grado*, en AAVV (2014) Escenarios N° 20 Revista Institucional de la Universidad Nacional de La Plata: Universidad y procesos formativos: desafíos para el fortalecimiento de la cuestión pública, Editorial Espacio,
- Freire, P (1976) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores Buenos Aires.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P (1976) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores Buenos Aires.
- Iglesias, G. (2013) Sobre Tesis, Tesinas y Trabajos Finales. En *Elaboración de Tesis, tesinas, Trabajos Finales: Diferentes modalidades, Pautas metodológicas, Indicadores de evaluación*, Iglesias Gabriela y Resala Graciela (comps), Buenos Aires: Ed. Noveluc
- Jara Holliday, Oscar. (2012) *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos en revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*.

- Maggio, M. (2012) "Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina" en *Revista Científica Iberoamericana de tecnología educativa*. Vol. 1, nro. 1, (51-64)
- Martín Barbero, J. (1996) *De la ciudad mediada a la ciudad virtual. Transformaciones radicales en marcha*. Disponible en línea en <http://www.funesco.es/publica/telos44/perspectivas1.html>
- Martín Barbero, J.; Silva, A. (Compiladores) (1999) *Proyectar la Comunicación*. Colombia: TM Editores.
- (2003) *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- (2007) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, *Revista Nómadas N° 5*. Santafé de Bogotá (Colombia). Universidad Central.
- (2010) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. España: Anthropos Editorial.
- Rubio Oca, J. (2007) La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer *Reencuentro*, núm. 50, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- Orozco Gómez, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación. Volumen 12 de Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación*. Grupo Editorial Norma: Colombia.
- Rodríguez, L. (1992), *La sistematización de experiencias*. Bs. As., D. I. N. E. A.; Documento de trabajo, mimeo.
- Romero de Castillo, C. (2002) "Reflexión del docente y la pedagogía crítica" *Laurus*, vol 8, núm 14, pp. 92-104. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela
- Rullan Ayza, M. y Estapé Dubreuil, G. (2011) Ponencia: Implementación de los Trabajos Fin de Grado: objetivos y retos en Libros de actas. VII Intercampus

2011 *Trabajos de Fin de Grado y Máster: La evaluación global*. Toledo, 2011.

Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/>

Santorsola, M.V. (2010) *Construcción el Trabajo Final*. San Justo: Prometeo.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Smith, M., & Kollock, P. (Edits.). (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona: Editorial UOC.

Steiman, Jorge (2014). Seminario Proyecto de cátedra. Material de trabajo.

Verón, E. (1998). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.