



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

**Unidad Académica:**

**Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y Centro de Estudios Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales**

Protocolo de Investigación

**Programa:** PROINCE (Programa de Incentivos. SPU-ME)

**Título del PROGRAMA:**

LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LOS NUEVOS ENCUADRES Y MEDIOS TECNOLÓGICOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

**Título del proyecto**

ARGUMENTOS Y CRITERIOS, EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN, EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CON NUEVOS ENCUADRES Y MEDIOS TECNOLÓGICOS PORTADORES DE SITUACIONES DE INTERACCIÓN, EN LAS CARRERAS DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

**Director:** Santorsola, María Victoria

Lugar y Fecha: San Justo, 15 de marzo de 2018.

<b>Código</b>	FPI-002
<b>Objeto</b>	Protocolo de presentación de proyectos de investigación
<b>Usuario</b>	Director de proyecto de investigación
<b>Autor</b>	Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNLaM
<b>Versión</b>	2.2
<b>Vigencia</b>	20/10/2015



**Unidad Ejecutora: Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y  
Centro de Estudios Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales**

**Título del proyecto de investigación:**

**ARGUMENTOS Y CRITERIOS, EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN, EN EL  
MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO CON NUEVOS  
ENCUADRES Y MEDIOS TECNOLÓGICOS PORTADORES DE SITUACIONES DE  
INTERACCIÓN, EN LAS CARRERAS DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**

**Programa de acreditación: PROINCE**

**Director del proyecto:**

**Dra. María Victoria Santorsola**

**Co-Director del proyecto:**

**Carina Sandra Antón**

**Integrantes del equipo:**

**Mariana Florencia Beccaría**

**María Sol Sbresso Lagadari**

**Mara Mattioni**

**Mariana Lombardi**

**María Valeria Antelo**

**Claudia Pennacchini**

**Carina Pairut**

**Valeria Weston**

**Juan De Cicco**

**Mario Sequeira**

**Asesora Especialista**

**Lilia Chernobilsky**

**Alumnos investigadores**

**Francisco Paterna**

**Lucas Politzki**

**Yamila Daniela Cerda**

**Fecha de inicio: 01/01/18**  
**Fecha de finalización: 31/12/19**

## Sumario

IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	4
COMPOSICIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN	5
PLAN DE INVESTIGACIÓN	17
PRESUPUESTO SOLICITADO	44
NOTA DE COMPROMISO DEL DIRECTOR E INTEGRANTES DEL EQUIPO	46

## IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN			
1.1 Programa de acreditación	<b>PROINCE (Programa de Incentivos. SPU-ME)</b>		<b>X</b>
	CyTMA2 (Programa de Investigación Científica, Desarrollo y Transferencia de Tecnologías e Innovaciones.UNLaM)		
1.2 Modalidad de ejecución	Unidepartamental		
	<b>PIDC (Programa de Investigación con Dependencia Compartida)</b>		<b>X</b>
	PDTS-UNLaM (Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social-UNLaM)		
1.3 Departamento Académico en el cual se presenta el proyecto	Departamentos	<b>Humanidades y Ciencias Sociales</b>	<b>X</b>
		Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas	
		Ciencias Económicas	
		Derecho y Ciencia Política	
		Ciencias de la Salud	
1.4 Unidad/es Académica u Órgano/s de Gestión/Dirección que participan en la elaboración del proyecto de investigación bajo la modalidad PIDC	Secretarías	General	
		Académica	
		Ciencia y Tecnología	
		Extensión	
		Administrativa	
		Legal y Técnica	
		Informática y Comunicaciones	
		Planeamiento y Control de Gestión	
		Transferencia de Servicios	
	Institutos	Cooperación Internacional	
		Medio Ambiente	
		Medios de Comunicación	
	Escuelas	Posgrado	
		Formación Continua	
	Centros	Centro de Estudios Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales	<b>x</b>
	1.5 Otra entidad participante en el proyecto externa a la UNLaM		

<b>1.6 Entidad/es demandante/s y/o adoptante/s externas a UNLaM</b>	
<b>1.7 Título del Proyecto</b>	
<b>1.8 Programa de investigación</b>	<b>PROINCE</b>
<b>1.9 Línea de investigación</b>	
<b>1.10 Apellido y Nombre del Director de proyecto</b>	<b>Santorsola, María Victoria</b>
<b>1.11 Apellido y Nombre del Co-Director de proyecto</b>	
<b>1.12 Fecha de inicio</b>	<b>01/01/18</b>
<b>1.13 Fecha de finalización</b>	<b>31/12/19</b>

### COMPOSICIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

<b>COMPOSICIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN</b>			
<b>2.1 Director de proyecto</b>	Apellido y nombre	<b>Santorsola María Victoria</b>	
	CUIL	<b>27-14902202-9</b>	
	Máxima titulación alcanzada	<b>Doctora en Filosofía</b>	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	<b>X</b>
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	<b>X</b>
		5 Tiempo Completo	
		4 Semiexclusiva	
		3 Parcial	
		2 Simple	
1 Básica			
0 Ad-Honorem			
Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales</b>		
Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	<b>9</b>		
Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	<b>3</b>		
Nro. de resolución de la última	<b>1755/11</b>		

	categoría asignada por la SPU	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	28/12/2011
	Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Antón Carina Sandra</b>		
	CUIL	<b>27-21762125-4</b>		
	Máxima titulación alcanzada	<b>Experto en Intervención Socioeducativa en Ámbitos Desfavorecidos</b>		
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito		
		Profesor Consulto		
		Profesor Titular		
		Profesor Asociado		<b>x</b>
		Profesor Adjunto		
		Jefe de Trabajos Prácticos		
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato		
		6 Exclusiva		<b>x</b>
		5 Tiempo Completo		
		4Semiexclusiva		
		3 Parcial		
		2 Simple		
1 Básica				
0 Ad-Honorem				
Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales</b>			
Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	<b>20 horas</b>			
Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	<b>V</b>			
Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU				
Fecha de resolución de la última categoría asignada por				

	la SPU	
	Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	No

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Beccaría Mariana Florencia</b>		
	CUIL	<b>27-26934327-9</b>		
	Máxima titulación alcanzada	<b>Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO)</b>		
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito		
		Profesor Consulto		
		Profesor Titular		
		Profesor Asociado		
		Profesor Adjunto		
		Jefe de Trabajos Prácticos		<b>x</b>
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato		
		6 Exclusiva		<b>x</b>
		5 Tiempo Completo		
		4Semiexclusiva		
		3 Parcial		
		2 Simple		
		1 Básica		
		0 Ad-Honorem		
Dependencia donde tiene la designación docente actual	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales			
Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	8			
Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	5			
Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	1140			
Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	24/06/2016			
Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	No			

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Sbresso Lagadari María Sol</b>		
	CUIL	<b>27-26407941-7</b>		
	Máxima titulación alcanzada	Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías – Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías (en curso)		
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito		
		Profesor Consulto		
		Profesor Titular		
		Profesor Asociado		
		Profesor Adjunto		
		Jefe de Trabajos Prácticos		<b>x</b>
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato		
		6 Exclusiva		<b>x</b>
		5 Tiempo Completo		
		4Semiexclusiva		
		3 Parcial		
		2 Simple		
		1 Básica		
		0 Ad-Honorem		
Dependencia donde tiene la designación docente actual	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales - UNLaM			
Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	8			
Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	5			
Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	1422			
Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	24/06/2016			
Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	NO			

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Mattioni Mara</b>		
	CUIL	<b>27-30486657-3</b>		
	Máxima titulación alcanzada	<b>Especialista</b>		
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito		
		Profesor Consulto		
		Profesor Titular		
		Profesor Asociado		
		Profesor Adjunto		
		Jefe de Trabajos Prácticos		<b>x</b>
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato		
		6 Exclusiva		
		5 Tiempo Completo		
		4Semiexclusiva		
		3 Parcial		<b>x</b>
		2 Simple		
		1 Básica		
		0 Ad-Honorem		
Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales</b>			
Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	<b>4</b>			
Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	<b>5</b>			
Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU				
Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU				
Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	No			

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Lombardi Mariana</b>		
	CUIL	<b>27-18898335-4</b>		
	Máxima titulación alcanzada	Lic en Relaciones Públicas		
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito		
		Profesor Consulto		
Profesor Titular				

		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
		Jefe de Trabajos Prácticos	
		Auxiliar de primera	<b>x</b>
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	
		4Semiexclusiva	
		3 Parcial	<b>x</b>
		2 Simple	
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales</b>	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	<b>4</b>	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos		
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU		
Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU			
Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	No		

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Antelo María Valeria</b>	
	CUIL	<b>27-2267351-7</b>	
	Máxima titulación alcanzada	<b>Lic en Administración de Educ. Superior</b>	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	
Jefe de Trabajos Prácticos		<b>x</b>	
Dedicación docente actual	7 Por Contrato		

	UNLaM	6 Exclusiva	
		5 Tiempo Completo	<b>x</b>
		4Semiexclusiva	
		3 Parcial	
		2 Simple	
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales</b>	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	<b>4</b>	
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos		
Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU			
Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU			
Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	No		

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Pennacchini Claudia A.</b>	
	CUIL	<b>27-17942037-1</b>	
	Máxima titulación alcanzada	<b>Maestría en Educación Superior</b>	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	<b>X</b>
		Jefe de Trabajos Prácticos	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	<b>X</b>
		5 Tiempo Completo	
		4Semiexclusiva	
3 Parcial			
2 Simple			
1 Básica			

		0 Ad-Honorem	
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Extensión Universitaria</b>	
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto		
	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos		
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU		
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU		
	Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	No	

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Weston Valeria</b>		
	CUIL	<b>27-26169261-4</b>		
	Máxima titulación alcanzada	Licenciatura en Comercio Internacional		
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito		
		Profesor Consulto		
		Profesor Titular		
		Profesor Asociado		
		Profesor Adjunto		
		Jefe de Trabajos Prácticos		
		Auxiliar de primera	<b>x</b>	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato		
		6 Exclusiva		
		5 Tiempo Completo		
		4Semiexclusiva		
		3 Parcial		
2 Simple		<b>x</b>		
1 Básica				
0 Ad-Honorem				
Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Cs Económicas</b>			
Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	<b>4</b>			

	Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	<b>5</b>
	Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU	
	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU	
	Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	

<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>De Cicco Juan</b>		
	CUIL	<b>20-21903374-6</b>		
	Máxima titulación alcanzada	Licenciatura en Comunicación Audiovisual		
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito		
		Profesor Consulto		
		Profesor Titular		
		Profesor Asociado		
		Profesor Adjunto		
		Jefe de Trabajos Prácticos		
		Auxiliar de primera		<b>x</b>
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato		
		6 Exclusiva		<b>x</b>
		5 Tiempo Completo		
		4Semiexclusiva		
		3 Parcial		
		2 Simple		
		1 Básica		
		0 Ad-Honorem		
	Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Académica</b>		
	Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	<b>4</b>		
Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos				
Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU				

	Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU		
	Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros		
<b>2.3 Docente Investigador UNLaM</b>	Apellido y nombre	<b>Sequeira Mario Agustín</b>	
	CUIL	<b>23-31898406-9</b>	
	Máxima titulación alcanzada	<b>Lic. en Trabajo Social</b>	
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito	
		Profesor Consulto	
		Profesor Titular	
		Profesor Asociado	
		Profesor Adjunto	<b>x</b>
		Jefe de Trabajos Prácticos	
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato	
		6 Exclusiva	<b>x</b>
		5 Tiempo Completo	
		4Semiexclusiva	
		3 Parcial	
		2 Simple	
		1 Básica	
		0 Ad-Honorem	
Dependencia donde tiene la designación docente actual	Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales - UNLaM		
Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	8		
Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos	5		
Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU			
Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU			
Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA- INTI-CNEA u otros	NO		
<b>2.3 Docente</b>	Apellido y nombre	<b>Pairut Carina Andrea</b>	

<b>Investigador UNLaM</b>	CUIL	<b>27-27505927-2</b>		
	Máxima titulación alcanzada	<b>Lic. En Relaciones Públicas</b>		
	Cargo docente actual UNLaM	Profesor Emérito		
		Profesor Consulto		
		Profesor Titular		
		Profesor Asociado		
		Profesor Adjunto		
		Jefe de Trabajos Prácticos		
	Dedicación docente actual UNLaM	7 Por Contrato		
		6 Exclusiva		<b>x</b>
		5 Tiempo Completo		
		4Semiexclusiva		
		3 Parcial		
		2 Simple		
		1 Básica		
0 Ad-Honorem				
Dependencia donde tiene la designación docente actual	<b>Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales</b>			
Cantidad de horas semanales dedicadas a este proyecto	<b>8</b>			
Categoría vigente asignada en el Programa de Incentivos				
Nro. de resolución de la última categoría asignada por la SPU				
Fecha de resolución de la última categoría asignada por la SPU				
Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	No			

<b>2.5 Asesor-Especialista Externo a la UNLaM</b>	Apellido y nombre	Chernobilsky Lilia
	CUIL	23056266224
	Máxima titulación alcanzada	Master en Ciencias de Computación
	Filiación Institucional	Universidad de Buenos Aires
	Categoría en el Programa de Incentivos	
	Participa como investigador en CONICET-CIC- INTA-INTI-CNEA u otros	SI

<b>2.8 Alumno de carreras de grado (UNLaM)</b>	Apellido y nombre	<b>Politzki Lucas Manuel</b>
	CUIL	<b>20-33257705-1</b>
	Carrera que se encuentra cursando	Licenciatura en Relaciones Públicas
	Departamento Académico de la UNLaM	Humanidades y Cs. Soc.
	Cantidad de materias aprobadas	38
	Porcentaje de materias aprobadas	99%
	Ayudante alumno	

<b>2.8 Alumno de carreras de grado (UNLaM)</b>	Apellido y nombre	<b>Cerda Yamila Daniela</b>
	CUIL	<b>24-36075273-4</b>
	Carrera que se encuentra cursando	Licenciatura en Rr.Pp
	Departamento Académico de la UNLaM	Humanidades y Cs. Soc.
	Cantidad de materias aprobadas	38
	Porcentaje de materias aprobadas	99%
	Ayudante alumno	

<b>2.8 Alumno de carreras de grado (UNLaM)</b>	Apellido y nombre	<b>Paterna Francisco Leonardo</b>
	CUIL	<b>20-21643511-8</b>
	Carrera que se encuentra cursando	Lic. en Relaciones Laborales
	Departamento Académico de la UNLaM	Humanidades y Cs. Soc.
	Cantidad de materias aprobadas	23
	Porcentaje de materias aprobadas	65%
	Ayudante alumno	x

## PLAN DE INVESTIGACIÓN

### 1.1 Resumen del Proyecto:

Este trabajo continúa y profundiza una línea de indagación sobre la evaluación de la construcción de conocimiento, en relación a los procesos e instancias de evaluación, durante la producción y concreción de los diversos formatos de géneros académicos que asumen el Trabajo Final de Grado de carreras de Ciencias Sociales, interpretando que este proceso se constituye en un contexto atravesado por prácticas culturales, educativas y sentidos que asume la información, desde los empleos de la tecnología. La actual línea de investigación retoma lo que se desplegó en dos proyectos, que se constituyen como antecedentes<sup>1</sup>, buscando y profundizando la comprensión sobre las prácticas de evaluación que se despliegan en estos procesos y que inciden en las construcciones, elaboración y producto del trabajo final, de las cátedras de Trabajo Final de Grado (TFG) o trabajos académicos similares .

Se profundizarán las líneas teóricas, que ya se vienen abordando en las investigaciones constituidas como antecedentes, sobre el proceso de evaluación en el nivel de la Educación Superior Universitaria, desde la perspectiva de la evaluación reflexiva y la evaluación procesual (perspectiva Ecosistémica Comunicacional, Educación Problematizadora e Innovación tecnológica).

El objeto de estudio lo constituyen los criterios y argumentos presentes en las prácticas de evaluación, desplegadas en los procesos de construcción de conocimientos y elaboración del Trabajo Final ( formatos de géneros académicos), en los documentos formales (protocolos de cátedra) y discursos informales, de las cátedras de elaboración de trabajo final de grado, en las licenciaturas de Humanidades y Ciencias Sociales, en la particularidad de las carreras de Comunicación Social y Relaciones Públicas de las universidades públicas nacionales.

La metodología de este trabajo implica procedimientos teóricos y empíricos, predominantemente cualitativos, con complementación de técnicas cuantitativas.

---

<sup>1</sup> La construcción de conocimiento y evaluación en los procesos de elaboración de Trabajos Finales de Grado, desde una perspectiva ecosistémica comunicacional (A/148) y 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.

El trabajo se va a centrar en la búsqueda, registro, sistematización y análisis de documentos y en la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, de estos espacios curriculares.

Se asume necesario reconocer la comprensión de este fenómeno, desde la complejidad de desnaturalizar prácticas de evaluación, acompañando esta finalidad se considera la importancia de constituir un equipo de investigadores desde una perspectiva interdisciplinaria.

1.2 Palabras clave: Educación Superior, Prácticas de Evaluación, Documentos Formales Académicos, Tecnología, Formatos de los Trabajos Final De Grado.

3.3 Tipo de investigación:

3.3.1 Básica:

3.3.2 Aplicada: X

3.3.3 Desarrollo Experimental:

3.4 Área de conocimiento (código numérico y nombre): 4300 - Educación

3.5 Disciplina de conocimiento (código numérico y nombre): 4300 - Educación

3.6 Campo de aplicación (código numérico y nombre): 4399-Evaluación

3.7 Estado actual del conocimiento:

El presente trabajo retoma y continúa con los resultados de las investigaciones, que se constituyen como antecedente, La construcción de conocimiento y evaluación en los procesos de elaboración de Trabajos Finales de Grado, desde una perspectiva ecosistémica comunicacional (A/148) y 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.

Desde este último trabajo, el equipo de investigación, como ya se expresó, puso en diálogo las prácticas en TFG de Comunicación en las universidades nacionales públicas. Se conoció en los primeros relevamientos de los documentos formales, que no son de acceso público las referencias de protocolos de evaluación de proceso en otras cátedras, lo cual abre posibilidad de que no estén sistematizados o se sigan criterios muy generales que terminan soslayados por la calificación del producto final.

El recorrido sobre los documentos formales permitió visualizar que el planteo sobre la evaluación en la Educación Superior es mucho más amplio y complejo que identificar un conjunto de estrategias universalmente aceptadas y válidas para enseñar. En esta complejidad se hacen presentes diversas circunstancias políticas, sociales culturales, implicancias tecnológicas y subjetivas que atraviesan la educación, en este ámbito académico de la formación de grado.

El trayecto de este trabajo buscó constituir un estado de situación, amplio y diverso, sobre la evaluación, desde la especificidad del Nivel Superior, que hace necesario un planteo crítico.

A partir de la lectura inicial de la información obtenida se pudo observar que existen diversos criterios de evaluación enmarcados en este nuevo modelo comunicacional, pese a que en algunos casos se encuentran más presentes que en otros, de acuerdo a la modalidad de evaluación propuesta.

Desde los primeros planteos es posible identificar la amplitud en la presentación, denominación y alcance de los trabajos finales, como el dispositivo que se establece de manera general para acreditar este espacio curricular que actúa como finalización de la formación de grado de los estudiantes universitarios.

Es relevante la disparidad de criterios, tanto en la consideración sobre qué se evalúa, cómo se evalúa, a través de que dispositivo, aunque también se evidencia que en algunos de los documentos no hay referencias explícitas sobre estos aspectos.

Esta situación pone de manifiesto obstáculos en la consideración de prácticas institucionales, educativas y evaluativas, claras y democráticas, por cuanto para estar finalizadas es necesario la instancia de anticipar y compartir la información.

Como resultado de lo trabajado en la segunda etapa de esta investigación, es necesario reconocer que la cantidad de respuestas, obtenidas con las entrevistas semiestructuradas, no se adecuan a las necesidades originalmente esperadas, estos resultados también dan cuenta de lo complejo que resulta explicitar y reflexionar sobre las prácticas de evaluación en el nivel superior.

Si bien el trabajo propuso poner en diálogo los corpus discursivos formales y subjetivos sobre evaluación presentes en la construcción de los TFG de las carreras de Comunicación Social, en las universidades nacionales públicas, se hicieron evidentes diversas desarticulaciones, entre aquello que es necesario explicitar de manera formal en los documentos institucionales y académicos y, la escasa información sobre los aspectos de la evaluación y acreditación en los escasos documentos localizados; las prácticas construidas y desarrolladas por los docentes y los sentidos que posibilitan las referencias planteadas en los paradigmas seleccionados y referentes, entre el modelo de valoración y evaluación del

conocimiento propio de la pedagogía tradicional (en donde el alumno es significado desde una perspectiva pasiva), y aquél que supone un rol activo no sólo del docente, sino también del estudiante.

En este entramado se puede plantear que la conjetura “La evaluación de los procesos de construcción de conocimiento de los Trabajos Finales de Grado de la licenciatura en Comunicación Social de las universidades públicas nacionales se están modificando en función de los cambios culturales que trajo aparejado el ecosistema comunicacional”, constituida en este trabajo posibilitó recorrer los sentidos de las líneas teóricas y la información obtenida desde el discurso formal y desde el discurso subjetivo

Finalizando este recorrido, como todo proceso curricular, el campo de la evaluación también se muestra especialmente influenciado por el escenario macro que incluye notoriamente las políticas educativas y el contexto político propiamente dicho. Evaluar implica ponderar y esto sólo es posible desde un cierto posicionamiento. Así, al advertir el componente político de la tarea de evaluar se está señalando que toda evaluación se realiza desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias, y a su vez que él mismo a medida que se socializa y comparte, deviene en un corpus susceptible de replicaciones y análisis colectivos. La posibilidad de reflexionar en vistas la pluralidad no sólo se evidencia enriquecedora en sí misma, sino que incluso se presenta como disparador de futuras propuestas superadoras.

Discurrir en torno a los interrogantes vectores ¿qué evaluamos?, ¿a quienes evaluamos? y ¿en qué circunstancias lo hacemos? constituye una inquietud y un interés permanente con el convencimiento pleno de que esa actitud crítica fortalece criterios y prácticas de enseñanza democráticas, así como también enriquece la culminación estudiantil de la formación académica.

Los aportes de este trabajo de investigación apostaron sobre la necesidad de reflexionar en torno a los discursos y sentidos sobre evaluación en el nivel superior resulta una tarea imprescindible, especialmente considerando la habitualidad inter cátedra y la escasez de sistematización de las experiencias innovadoras que dificultan la socialización y divulgación. Ambas condiciones facilitan el riesgo de invisibilizar o naturalizar experiencias que puedan debatirse, e incluso replicarse en otras instancias vinculadas con los procesos de evaluación.

Si bien la temática de evaluación en la educación superior es una práctica dimensionada en este nivel educativo, se reconoce, pero no son tan numerosos los trabajos que aborden la evaluación en el marco de la construcción de conocimiento.

Se constituye desde la perspectiva de la evaluación reflexiva y la evaluación procesual. Tomando posicionamiento conceptual desde los siguientes marcos referenciales: Ecosistémico Comunicacional, Educación Problematicadora e Innovación tecnológica.

Las referencias conceptuales y trabajos desde los cuales partimos los constituyen, entre los más significativos, los siguientes: Educación problematizadora (Paulo Freire), Contenidos teóricos – metodológicos de los aspectos presentes en la evaluación (Carnevali), Prácticas educativas en contexto Ecosistema comunicativos socio históricos determinados (Steiman), Metacognición (Burón), Ecosistema comunicativo, Condicionamiento de la sociedad de la información y el conocimiento (Roca) , Intermediación y transformación de estudiantes por medio de conocimiento (Salazar), Pedagogía crítica (Castillo), Relación dialéctica, evaluación y aprendizaje (Alvarez Méndez), requisitos de la evaluación en el ámbito de la educación superior (Carlino).

En el marco de la profundización del Estado de la Cuestión y la ampliación del mencionado marco referencial, se retoman la construcción de categorías de análisis que derivaron de la observación de los documentos formales y del marco teórico alcanzado de las investigaciones anteriores, constituidas como antecedentes.

Estas categorías conceptuales permitieron el armado de los instrumentos metodológicos (encuestas/ entrevistas semi estructuradas), 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 nota. Su 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.

### 3.8 Problemática a investigar:

La problemática que se va a desplegar en este proceso, retoma, continúa y profundiza la misma línea de trabajo, de los proyectos que actúan como antecedentes, a diferencia de estos anteriores este proyecto se centra en el análisis de las creencias y argumentos de las prácticas de evaluación superior que fueron identificadas en el proyecto precedente.

El contexto donde se despliega la educación superior se encuentra atravesado por distintas variables, la constitución del conocimiento desde perspectivas interdisciplinarias, la dinámica de transformación de la realidad social, que representa el objeto de estudio de las disciplinas de las carreras que integran nuestro universo de estudio, los intereses y características de los estudiantes y la implicancias de la cultura virtual, las prácticas y dispositivos tecnológicos e información del conocimiento y las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, desde el interés de esta línea de investigación, el espacio curricular donde estas variables recobran un espacio articulado, es la elaboración del trabajo final de carrera.

En este punto, nos estamos centrando en la situación de evaluación del proceso y acreditación de los Trabajos Finales de Grado, que es una asignatura con rasgos y complejidades propios, en tanto requiere acciones/competencias, desplegadas en un proceso, que deben estar orientadas a la evaluación de su 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).

Desde el recorrido de la línea de investigación sobre esta temática, el interés de este trabajo, en cuanto profundizar en la comprensión de los criterios y argumentos que sustentan los protocolos, de procesos y productos (que se constituyen en los distintos formatos académicos), de las prácticas evaluación durante el desarrollo de construcción de conocimiento que, en la actualidad, realizan los estudiantes en los espacios del Taller de elaboración del trabajo final de grado, de las carreras de Humanidades y ciencias sociales, particularmente que considerará iniciar este trabajo con las carreras, de las universidades públicas nacionales, mencionadas, ubicadas en

la Región Metropolitana y aquellas que integran la Red de universidades nacionales bonaerense.

Desde este marco el planteo sobre la evaluación en la Educación Superior es mucho más amplio y complejo que identificar un conjunto de estrategias universalmente aceptadas y válidas para enseñar y, en esta complejidad, como se expresó, se hacen presente diversas circunstancias políticas, sociales culturales, implicancias tecnológicas y subjetivas que atraviesan este ámbito académico de la formación de grado.

Continuando con la misma línea del conocimiento constituido por los trabajos de investigación, pareciera necesario la profundización de la revisión y análisis de las modalidades de evaluación y acreditación de los procesos de enseñanza aprendizaje en educación superior, poniendo en cuestión las prácticas, los criterios, dispositivos, que se expresan en los protocolos y productos, empleados en las prácticas de evaluación.

En esta situación, los dispositivos de acreditación (géneros académicos), tales como tesinas de grado, trabajos finales de grado, monografías o similares, entre otros, adquieren el estatus de indicadores, síntesis de todo un proceso de formación del cual este mismo forma parte, traducido o adoptando forma a partir de un Plan de estudios o currículo y determina tanto los contenidos teórico metodológicos que el estudiante debería aprehender, como en un trabajo que debe estar orientado a la evaluación propia de su título de grado.

El problema de la presente investigación se centra en la revisión y comprensión de los criterios y argumentos que se desarrollan en las prácticas de la evaluación, durante el proceso y productos, de construcción de conocimiento en la elaboración de Trabajo Final de carrera de las licenciaturas en Comunicación Social y Relaciones Públicas de las universidades públicas nacionales. En este contexto, nos centramos en los siguientes interrogantes, ¿qué protocolos se presentan durante los procesos, incluyendo las modalidades académicas que adquieren la presentación de los trabajos formales, es decir conocer los formatos requeridos para presentar los trabajos finales? ¿qué criterios, argumentos fundamentan los protocolos, tanto de procesos de armado del TF, como los formatos que asumen los productos? ¿cuáles son las implicancias y singularidades que adquieren, como resultado del proceso de evaluación los productos

desarrollados y construidos en estos contextos? ¿cuales son las percepciones que poseen los informantes claves (docentes experimentados en estas cátedras y estudiantes que se encuentran cursando estos procesos) que participan de estos procesos, sobre las prácticas de evaluación, que se explicitan en estos protocolos, de proceso y producto?

En este entramado, ¿cuáles son las actuales/nuevas formas de construcción de conocimiento?

### 3.9 Objetivos:

Discurrir y profundizar, en torno a los interrogantes vectores ¿qué evaluamos?, ¿qué prácticas de evaluación implementamos? y ¿qué formatos de géneros académicos (productos), son requeridos para la construcción del conocimiento y para las prácticas de evaluación del Trabajo Final?, constituye una inquietud y un interés permanente con el convencimiento pleno de que esa actitud crítica fortalece criterios y prácticas de enseñanza democráticas, así como también enriquece la culminación estudiantil de la formación académica.

Desde este contexto se expresa comprender y analizar cuáles son los argumentos, los criterios que sustentan los protocolos de los armados del producto presentado, como resultado de un proceso de trabajo y construcción de evaluación durante el desarrollo de construcción de conocimiento que realizan los estudiantes en los espacios del Taller de elaboración del trabajo final de grado. Trabajando con esta propuesta sobre los discursos formales de los protocolos de este significativo espacio curricular y los discursos informales/subjetivos de los actores que participan en este proceso de construcción de conocimiento.

### 3.10 Marco teórico:

Se desarrolla el marco teórico desde la perspectiva de la evaluación reflexiva y la evaluación procesual, significando las siguientes perspectivas: perspectiva Ecosistémica Comunicacional, Educación Problematizadora e Innovación tecnológica; y luego, se pondrán las líneas investigativas en curso.

Este trabajo toma dimensiones de la construcción del conocimiento a partir de la indagación de ciertas líneas conceptuales del campo de la educación/comunicación, que continúa enriqueciendo y profundizando los aspectos abordados en las investigaciones que se constituyen como antecedentes directos de este trabajo.

Desde el enfoque problematizador de los procesos educativos la propuesta del pedagogo brasileiro 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 brasileiro 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.

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 sensorium<sup>2</sup> 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 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.

---

<sup>2</sup> Término que le pertenece a Walter Benjamín, quien toma como punto de partida la llegada de la televisión como medio de comunicación.

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).

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.

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 cotidianidad.

Esta pedagogía es descrita 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.

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

Etapé 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.

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 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 participe 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, durante los procesos de construcción de conocimiento.

Retomando, la conceptualización de Jorge Steiman (2014), sobre la evaluación, como proceso que, a partir del 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. En dicho escenario intervienen de manera particular lo social, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente. 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.

Continuando con las ideas del autor, es fundamental considerar los propósitos del accionar docente, lo cual supone el debate en torno del sujeto que se quiere formar

para la sociedad que se desea construir. ¿Cuáles son los lineamientos, las expectativas que están presentes en las instancias de Evaluación? Esto incluye, los sentidos, los significados de la trama que anuda, que enlaza conocimientos y valores. Para este es necesario visualizar que la tarea no es natural y, menos aún, ingenua; por el contrario, posee una intencionalidad que se debe hacer consciente, que es preciso que sea re significada. 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 este sentido Davini (2013) propone: “La evaluación requiere ser resignificada e instrumentada para constituirse en una estrategia participativa de cambio y superación, más que un sistema de control `normalizador”’. Al tiempo que considera: “La elaboración de un diseño de este tipo afecta, inevitablemente, la evaluación en el interior de las distintas disciplinas” (Davini, 2013: 67).

Por su parte Carlino (2005) reflexiona acerca de las diversas funciones que puede realizar la evaluación además de avalar el conocimiento de los alumnos. Puntualmente se enfoca en las prácticas de evaluación que se utilizan en los diferentes espacios curriculares y afirma: “prácticas en las cuales la escritura y la lectura suelen estar presentes como medios para acreditar el saber conceptual de los alumnos” (Carlino, 2005:105).

La autora continúa: “La evaluación no es sólo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la fase de instrucción. Aunque no lo advirtamos, la evaluación está en el centro de la enseñanza: es un claro mensaje que damos a los estudiantes sobre qué esperamos de su paso por nuestras materias y por nuestras instituciones” (Carlino, 2005:106).

Con relación a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, Carlino (2005) sostiene: “...la evaluación...es un medio capital con el que los profesores podemos contribuir a mejorar cómo leen, escriben y aprenden los alumnos en la universidad”. La autora señala tres funciones que cumple la evaluación:

1. La función más reconocida es evaluar para *certificar saberes*: al cabo de un determinado ciclo de enseñanza, se solicita a los alumnos demostrar lo que han aprendido, y se establece un saber mínimo como condición para aprobar. Se la suele denominar *acreditación*.

2. Otra utilidad de la evaluación, no siempre aprovechada, es la de *retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza*. Frente a lo que un alumno produce en la situación evaluativa, el profesor puede obtener información que le sirva para devolverla al estudiante, a fin de orientar su desempeño a futuro,

tanto como para emplearla en su propia reflexión profesional con vistas a introducir cambios en su práctica pedagógica subsiguiente.

3. En el marco de este capítulo, se destaca lo que se ha estudiado como la función tácita de toda la evaluación: señalar a los alumnos qué es importante en una materia. Se ha observado que los estudiantes prestan una atención selectiva a cómo, para qué y en qué se los evalúa. Es decir, el conjunto del contexto evaluativo resulta a sus ojos una señal clara de eso es lo que han de aprender (Carlino, 2005: 107).

Con relación a la escritura, la autora analiza dos tipos de prácticas de evaluación, la evaluación habitual y la infrecuente. Respecto de estas últimas postula: “En la evaluación habitual, el profesor da la consigna de la tarea y corrige el producto terminado, mientras que, en la infrecuente, provee orientaciones previas y durante el proceso de elaboración” (Carlino, 2005: 111).

Continúa su análisis y sostiene: “La diferencia principal entre la evaluación habitual y la infrecuente es que una carece y otra posee los rasgos que se adjudican a las buenas prácticas evaluativas” (Carlino, 2005: 111). Para profundizar este concepto Carlino cita a Carol Hogan (1999) quien lo sintetiza de la siguiente forma: “una buena evaluación debe ser válida, explícita y educativa. *Válida*, en tanto evalúa lo que se compromete a enseñar. *Explícita*, porque comparte de entrada, con quienes serán evaluados, los criterios para el logro exitoso, idealmente, los alumnos deberían ayudar a definir estos criterios, para reflexionar acerca de cómo son los escritos de calidad y para desarrollar una actitud de responsabilidad compartida tendiente a ellos. En tercer lugar, una evaluación es *educativa* si promueve el aprendizaje, no solo por la información que el profesor brinda al final del proceso sino durante éste, y según si la actividad cognitiva que la propia tarea evaluativa demanda para ser realizada se corresponde y está alineada con los objetivos de la enseñanza” (Biggs, 1996 y 1998 en Carlino 2005: 113). Carlino retoma al autor Edward White para quien “la buena evaluación también ha de ser *internalizable*, es decir, tiene que ayudar a formar los criterios de autoevaluación, como medio para permitir progresar: “Los que escriben (como los que aprenden) mejoran cuando pueden internalizar la evaluación –es decir, cuando pueden ver por sí mismos qué necesita ser cambiado y cómo-” (White, 1994: 104 en Carlino, 2005: 113).

En síntesis, aquello que distingue la evaluación escrita deseable respecto de la infrecuente queda esquematizado a continuación:

- Los alumnos participan en la elaboración de los criterios con los que serán evaluados, criterios concebidos como rasgos de calidad de los textos esperados. Resultan así criterios explícitos, anticipados y compartidos.
- Los estudiantes reciben una valoración – informativa y no lapidaria- de sus producciones intermedias, que los orienta para reescribirlas.
- Se hace lugar en el curriculum a que los alumnos, junto al docente, reflexionen sobre la forma y el contenido de lo escrito, al inicio, como estándares requeridos; durante el proceso, como retroalimentación; y al final, como devolución global.
- El docente no funciona sólo como un juez que declara los textos aceptables o no, sino como un médico que diagnostica problemas y propone remedios, como un informante que ayuda a tomar conciencia de las convenciones del campo y como un lector que reporta qué pasa por su mente al leer lo escrito por el alumno (Kirpatrick *et al.*, 2000 en Carlino, 2005: 114).

En esa línea, a la que adscribe el presente proyecto de investigación, se resignifica la evaluación 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).

La evaluación formativa tiene como fin mejorar el proceso de aprendizaje aún inconcluso. Al respecto, Bixio (2006) sostiene: “Se trata de ponderar la distancia que media entre lo que sabía al inicio y lo que sabe ahora, entre lo que está en condiciones de hacer ahora y lo que podía hacer al inicio” (2006:116). Bixio (2006) afirma: “Su funcionamiento brinda una oportunidad para advertir dónde han estado los errores y elegir nuevas estrategias y actividades para ayudar al alumno en el aprendizaje que aún no ha logrado construir” (Bixio, 2006: 116).

En efecto, cualquiera sea su instrumento la evaluación de proceso es continua y en dirección prospectiva (Gvirtz y Palamidessi, 2005). En tanto, Bixio (2006) explica: “evaluar resultados implica dar cuenta de la distancia que media entre lo que hoy está en condiciones de hacer, lo que hoy sabe y lo que tendría que poder hacer en función de los objetivos propuestos” (Bixio, 2006: 117).

Por su parte, Steiman (2008) afirma: “la evaluación de proceso, en la educación superior, tiene que poder dar cuenta de un proceso que nos permita comprender cómo

el alumno/a se está enfrentando cognitivamente con la tarea que se le viene proponiendo” (2008: 165).

Con relación a cómo evaluar, el autor, 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 cuanto a la autoevaluación Steiman (2008) expresa: “puede abarcar la decisión de la forma, la determinación cualitativa del rendimiento y la asignación de la nota” (Steiman, 2008: 178). Sin embargo, su implementación requiere de cierta guía para evitar sesgos.

A los efectos de los objetivos de este proyecto, Steiman (2008) clasifica a las 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”.

A partir del entramado conceptual construido en función del fenómeno que se busca comprender, se delimitaron ejes conceptuales<sup>3</sup>, conformaron categorías conceptuales y observables empíricos, los mismos fueron ponderados para desarrollar indicadores cualitativos, que conformaron protocolos de obtención de información en la investigación constituida como antecedente de este trabajo y necesarias, desde las perspectivas de los autores, para analizar el proceso de evaluación.

Dentro de las referencias conceptuales se reconocen, los siguientes ejes temáticos:

1. Educación Problematizadora (Paulo Freire)
2. Contenidos teóricos – metodológicos (Carnevalli)
3. Prácticas educativas en contextos sociohistóricos determinados (Steiman)
4. Metacognición (Burón)
5. Ecosistema Comunicativo (Barbero)
6. Condicionamiento de la sociedad de la información y el conocimiento (Roca)
7. Intermediación y transformación de estudiantes por medio de conocimiento (Salazar)
8. Pedagogía Crítica (Castillo)
9. Relación dialéctica, evaluación y aprendizaje (Álvarez Méndez)

---

<sup>3</sup> categorías conceptuales y observables empíricos, desde los cuales se constituyeron indicadores, que integraron el protocolo que se constituyó en entrevista semi estructurada dirigida a los docentes y estudiantes de espacio curriculares como taller de Trabajo final de grado (o denominaciones similares), que se aplicó en la investigación constituida como antecedente.

A partir de estos núcleos temáticos se reconocen, las siguientes categorías y observables empíricos, que se constituirán en preguntas, integrantes de las entrevistas semiestructuradas:

1. Educación Problematicadora:

a. Dialogicidad. Naturaleza: narrativa, discursiva, disertadora:

- ✓ formas de relación entre docentes y estudiantes, en el marco del proceso de construcción del Trabajo Final

b. Posición activa y crítica, durante todo el proceso:

- ✓ Posiciones, actitudes entre docentes estudiantes, durante el proceso educativo.
- ✓ Actitud del docente.
- ✓ Actitud del estudiante

2. Contenidos teóricos – metodológicos

Tipos de Contenidos:

- ✓ Tipos de Contenidos adquiridos en el proceso de formación.
- ✓ Implicancias entre conceptos y destrezas
- ✓ Heterogeneidad formativa, en los contenidos, de los estudiantes.

3. Prácticas educativas en contextos sociohistóricos determinados

a. Juicios de valor sobre prácticas de aprendizaje y prácticas de enseñanza

- ✓ Desde conocimientos comprensivos emitir juicios de valor acerca de prácticas de enseñanza (valorización de prácticas de enseñanza...)
- ✓ Desde conocimientos comprensivos emitir juicios de valor acerca de prácticas de aprendizaje.

b. Coevaluación.

- ✓ Protagonistas de la evaluación
- ✓ Como intervienen los actores de las instancias de evaluación

c. Tipos de evaluación

- ✓ Instancias / momentos de evaluación, como se evalúa en cada una de ellas
- ✓ Guía sobre etapas del proceso/ formas/ rendimiento/ nota.

#### 4. Metacognición

Objetivos. Estrategias para su obtención

- ✓ Objetivos necesarios para evaluación
- ✓ Como alcanzar los objetivos requeridos para las instancias de evaluación

#### 5. Ecosistema Comunicativo

Entorno Multimedia

- ✓ Características del entorno multimedia.
- ✓ Intervención de los dispositivos comunicacionales

#### 6. Condicionamiento de la sociedad de la información y el conocimiento

Conocimientos en sociedad de la información y conocimiento

- ✓ Criterios de evaluación en nuevos campos de conocimientos y mercados laborales.

#### 7. Intermediación y transformación de estudiantes por medio de conocimiento

Transformación de estudiantes a través de conocimiento

- ✓ Relación de los estudiantes con el conocimiento

#### 8. Pedagogía Crítica

##### a. Rupturas de imaginarios sociales de docentes y estudiantes

- ✓ Efecto de la Evaluación, como evento pedagógico.

##### b. Modelo Pedagógico

- ✓ Evaluación como componente de un mejor modelo pedagógico

#### 9. Relación dialéctica, evaluación y aprendizaje

##### a. Interacción entre evaluación y aprendizaje

- ✓ Evaluación como estrategia participativa de cambio y superación, en el proceso de aprendizaje

##### b. Evaluación como mensaje claro sobre qué evaluar y para qué evaluar

- ✓ Explicitación sobre qué se espera, cómo y para qué sobre la evaluación
- ✓ Formas en las que se expresan los criterios de evaluación.

A partir de este contexto, resulta ineludible volver sobre las prácticas de evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Las mismas, si bien, resultan actividades cotidianas que tienen lugar en el ámbito áulico, muchas veces parecen quedar invisibilizadas o naturalizadas, por variables propias del nivel educativo.

En consecuencia, los docentes, inmersos en una realidad compleja y cambiante deben generar y construir criterios, competencias y saberes sobre las implicancias de la Evaluación, desde una actitud crítica, generando conocimientos que fortalezcan el ejercicio de la profesión docente, con argumentos y estrategias explícitas, en un marco reflexivo, hacia sus prácticas de evaluación, integrando en ambas, las preguntas enunciadas sobre evaluación.

### 3.11 Hipótesis:

Desde el marco del abordaje teórico- metodológico de este trabajo, se plantean dos conjeturas iniciales:

1. Existe un desequilibrio entre los criterios y argumentos expresados en las prácticas de evaluación de los trabajos finales de carrera (tesis, tesinas, monografías, otros) y las actuales/nuevas formas de construcción de conocimientos, en este ámbito académico.
2. Los distintos formatos e instrumentos, expresados en los protocolos de cátedra utilizados en la producción del trabajo final, necesitan implementar formas de evaluación, que acompañen y posibiliten la construcción de conocimiento durante este proceso.

### 3.12 Metodología:

La propuesta metodológica en esta investigación contempla la naturaleza del problema que se pretende abordar, las formas de acceso al conocimiento de lo social, los resultados que se esperan obtener, desde el análisis de los discursos de los documentos y los informantes claves, que expresan sus sentidos, sobre las instancias, procesos y productos, de evaluación, en sus contextos académicos particulares.

Durante este proceso de trabajo se tomarán estos discursos dentro de las carreras de humanidades y ciencias sociales de las universidades públicas, seleccionando las carreras de Comunicación social y Relaciones Públicas.

En el marco de este planteo, el abordaje metodológico, que mantiene la intencionalidad de una práctica de investigación interdisciplinaria, 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 y derivadas del paradigma interpretativo y fenomenológico.

Se delimitará el trabajo de investigación sobre las universidades públicas nacionales, que se encuentren en este contexto de estar situadas en la Región de Metropolitana<sup>4</sup> y aquellas que se encuentran ubicadas en el territorio Bonaerense, y que en la actualidad poseen en su oferta académica las carreras de Comunicación social y de Relaciones públicas y que presenten como instancia de finalización de la carrera de grado el espacio curricular del Taller de Trabajo Final (o denominaciones similares).

Las unidades de análisis se conformarán por dos corpus discursivos, el primero de ellos compuesto por los documentos formales (normativas, documentos institucionales, programas de las carreras, proyectos de cátedras, protocolos de evaluación y propuestas o requerimientos de los productos, resultado de los procesos de trabajo), y un segundo corpus, identificado como corpus discursivos informales/subjetivos de los docentes experimentados en esas cátedras y estudiantes de estos espacios curriculares.

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 técnicas cuantitativas. Con esta finalidad se recurrirá a la observación de documentos, de los productos propuestos y construidos, en estas instancias, análisis de contenido sobre los discursos, complementándolos con estrategias cuantitativas que complementen el análisis y presentación de la información. Estas etapas de trabajo metodológico se detallan en el protocolo; permiten conocer un aspecto de la realidad que nos interesa comprender, así como sus alcances posibilitarían aportes y

---

<sup>4</sup> La **Región Metropolitana de Buenos Aires** (RMBA) es el mayor conglomerado urbano del país, centrado alrededor de la Capital Federal. Según la Autoridad de Transporte Nacional está integrada por el Distrito Federal y 43 Partidos de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Ordenamiento Urbano y Territorial de la Provincia de Buenos Aires; *Lineamientos Estratégicos para la Región Metropolitana de Buenos Aires*; circa 2006.

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.

En el marco de desarrollo de este diseño, considerando complejizar la tarea de análisis, se complementará con prácticas informáticas, principalmente aquellas propias del atlas ti.

El trabajo se desarrollará sobre el discurso formal e informal, en dos fases, de los documentos y protocolos generados durante el proceso de construcción y prácticas de enseñanza, de los espacios curriculares señalados, los formatos académicos de los trabajos y las percepciones y creencias, criterios y argumentos de los informantes que participan en estos procesos (docentes y estudiantes)

En un primer momento, sobre los materiales que conforman los discursos formales de los protocolos de este espacio curricular y las producciones/formatos académicos que elaboran los estudiantes.

El objetivo específico que orienta esta etapa:

Recopilar, observar y analizar los diversos documentos, protocolos de cátedra y los formatos de los géneros académicos que organizan la presentación de los trabajos finales/tesinas (o similares), así como los trabajos elaborados por los estudiantes.

En un segundo momento sobre los discursos informales de los informantes claves, que participan de estos procesos, como son los docentes experimentados , que participan, con sus propuestas y prácticas de evaluación, y los estudiantes, que participan y constituyen prácticas de construcción de conocimiento.

El objetivo específico que orienta esta etapa:

Construir, desarrollar los instrumentos metodológicos adecuados, empleando la profundización del marco conceptual y la información de la primera etapa de trabajo.

Desarrollar las entrevistas semiestructuradas, para recabar las percepciones y creencias que poseen los actores (los docentes y estudiantes) que intervienen y producen en las etapas de trabajos que conforman los procesos de construcción y presentación de conocimientos.

Estas etapas de trabajo metodológico se detallan en el protocolo; 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.

### 3.13 Bibliografía

- Álvarez Méndez (2015). Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación. Recuperado de <https://goo.gl/ugFlaJ>
- Anojovich, R. (comp.) (2010) La Evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.
- Bixio, C. (2006). Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Burón, J. (1996) Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- 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 Nº 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.
- Davini, M. C. (2013) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P (1976) Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores Buenos Aires.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2005). El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- 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

- Jodelet, D. (1985) La Representación Social: Fenómenos, conceptos y Teorías. En Moscovich, S. (comp.). Psicología Social II, Pensamiento y vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales. Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Piados
- Martín-Barbero, J. (2003) La educación desde la comunicación. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Martín-Barbero, J. (2010) De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. España: Anthropos Editorial.
- Martín-Barbero, J (2007) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, Revista Nómadas N° 5. Santafé de Bogotá (Colombia). Universidad Central.
- Martín-Barbero, J (1996) De la ciudad mediada a la ciudad virtual. Transformaciones radicales en marcha. Disponible en línea en <http://www.fundesco.es/publica/telos44/perspectivas1.html>
- 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, G. (2001). Televisión, audiencias y educación. Volumen 12 de Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma: Colombia.
- 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
- 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.
- 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/>
- Salazar, O. (2008) Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización, Revista Educación y Desarrollo Social Bogotá, Colombia.
- Santorsola, M.V. (2010) Construcción el Trabajo Final. San Justo: Prometeo.
- Santorsola, M. V. y Sbresso Lagadari, M. S. (2012). El Paradigma Tecnológico de la Información y la comunicación en el ámbito Académico. (Pág. 183/256). En Martínez, Lujan Acosta, Santorsola, otros. (Comp.) Temas de Investigación en Comunicación. La Matanza. Editorial Universidad Nacional de La Matanza.

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

### 3.14 Programación de actividades (Gantt)

ACTIVIDADES	MESES																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>A):DISEÑO DEL PROYECTO</b>																								
Sistematización de entrevistas que se desarrollaron como insumo de investigación anterior	X																							
Ampliación y profundización de estado de la cuestión sobre las prácticas de evaluación	X	X	X	X																				
Selección de documentos de trabajo y de bibliografía	X	X	X	X																				
<b>B):PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN</b>																								
Identificación de las instituciones universitarias de gestión pública, según las distintas regiones seleccionadas.			X	X																				
Identificación de carreras de comunicación social y relaciones públicas , que se dictan en las universidades de gestión pública de la región					X	X																		
Recopilación y registro de la totalidad de programas correspondientes a las cátedras							X	X																
Recopilación y registro de la totalidad de programas correspondientes a las cátedras destinadas a la enseñanza									X	X														
Elaboración de análisis sobre los documentos permitan identificar los diferentes: -Armado de grilla categorías. -Análisis de la información										X	X													
Elaboración de Informe de Avance											X													
Entrega de Informe de Avance												X												
Establecer una nueva revisión de material bibliográfico, organización de la información.													X	X										
Selección de variables que permitan identificar aspectos constitutivos y presentes en la totalidad de programas de estudios recopilados correspondientes a la región bonaerense y de zona Metropolitana														X	X									
Construcción y aplicación de instrumentos metodológicos															X	X	X							
Análisis de la información obtenida																	X	X	X					
Estudios y articulación de la información obtenida. Discusión e interpretación de la información.																		X	X					
Consulta permanente al conjunto de recomendaciones publicadas por el Ministerio de Educación , Ciencia y Tecnología ; La CONEAU y el C.O.D.E.C.E. vinculadas a la acreditación de la carrera de contador público	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X



3.18 Resultados en cuanto a transferencia hacia las actividades de docencia y extensión:

El conocimiento de los criterios y argumentos de prácticas de evaluación del “Trabajo Final de Grado” en el área de las carreras de Humanidades y Ciencias Sociales y sus criterios de evaluación, permite aportar sentidos, favorecer y enriquecer las prácticas de enseñanza, particularmente las prácticas de evaluación, en este nivel educativo, así como desarrollo de construcción de conocimiento.

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

3.19 Resultados en cuanto a la transferencia de resultados a organismos externos a la UNLaM:

Instancias de encuentro y articulación con el resto de la comunidad académica, en el marco de la participación de actividades desarrolladas por el Centro de Estudios Avanzados del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad nacional La Matanza, así como las actividades que consideren los integrantes del equipo de investigación.

3.20 Vinculación del proyecto con otros grupos de investigación del país y del extranjero:

Se considera, a partir del desarrollo de este trabajo, la presentación del conocimiento construido en distintas convocatorias a nivel nacional, regional o internacional.

#### PRESUPUESTO SOLICITADO

<b>4.1 ORÍGENES DE LOS FONDOS SOLICITADOS</b>	<b>Monto solicitado</b>
4.1.1 Recursos propios (UNLaM)	0,00\$
4.1.2 Provenientes del CONICET	0,00\$
4.1.3 Provenientes de la ANPCyT (FONCYT, FONTAR, y otros)	0,00\$
4.1.4 Provenientes de otros Organismos Nacionales y Provinciales	0,00\$
4.1.5 Provenientes de Organismos Internacionales	0,00\$
4.1.6 Provenientes de otras Universidades Públicas o Privadas	0,00\$
4.1.7 Provenientes de Empresas	0,00\$

4.1.8 Provenientes de Entidades sin fines de lucro	0,00\$
4.1.9 Provenientes de fuentes del exterior	0,00\$
4.1.10 Otras fuentes (consignar)	0,00\$
<b>Total de fondos solicitados</b>	0,00\$
<b>4.2 ASIGNACIÓN DE FONDOS POR RUBRO</b>	<b>Monto solicitado</b>
<b>a) Bienes de consumo:</b>	0,00\$
4.2.a. 1 Artículos de librería e informática	1500\$
4.2.b. 2 Impresión de informes	1500\$
<b>Subtotal rubro Bienes de consumo</b>	3,000\$
<b>b) Equipamiento:</b>	0,00\$
b.1)	0,00\$
<b>Subtotal rubro Equipamiento</b>	0,00\$
<b>c) Servicios de Terceros:</b>	0,00\$
c.1) Entrevistas	3,000\$
c.2) Formación y aplicación de software. Seminario en formación de recursos tecnológicos aplicados a la investigación Atlas. Ti	20.000\$
<b>Subtotal rubro Servicios de Terceros</b>	23,000\$
<b>d) Participación en Eventos científicos:</b>	0,00\$
d.1) XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC) Comunicación en sociedades diversas: Horizontes de inclusión, equidad y democracia San José, Costa Rica, 30, 31 de julio y 1 de agosto 2018	
d.2) XX° CONGRESO DE REDCOM y PRIMER CONGRESO LATINOAMERICANO DE COMUNICACIÓN DE LA UNVM "Comunicaciones, poderes y tecnologías: de territorios locales a territorios globales"	10,000\$
<b>Subtotal rubro Participación en Eventos Científicos</b>	10,000\$
<b>e) Trabajo de campo:</b>	0,00\$
e.1) Aplicación de instrumentos metodológicos (observación / entrevistas)	5,000\$
<b>Subtotal rubro Trabajo de campo</b>	5,000\$
<b>f) Bibliografía:</b>	0,00\$
f.1)	0,00\$
<b>Subtotal rubro Bibliografía</b>	0,00\$
<b>g) Licencias:</b>	0,00\$
g.1)	
<b>Subtotal rubro Licencias</b>	0,00\$
<b>h) Gastos administrativos de cuenta bancaria:</b>	0,00\$
h.1) Aéreos por participación a eventos de científicos	15,000\$
h.2) Viáticos	3000\$
<b>Subtotal rubro Gastos administrativos de cuenta bancaria</b>	16000\$
<b>Total presupuestado</b>	56,000\$

## NOTA DE COMPROMISO DEL DIRECTOR E INTEGRANTES DEL EQUIPO

Quienes suscriben *María Victoria Santorsola DNI 13685107; Carina Sandra Antón DNI 21762125; Mariana Florencia Beccaría DNI 26934327; María Sol Sbresso Lagadari DNI 26407941; Mara Mattioni DNI 30486657; Mariana Lombardi DNI 18898335; María Valeria Antelo DNI 22367351, Claudia Pennacchini DNI 17942037, Valeria Weston DNI 26169261, Juan De Cicco DNI 21903374, Mario Sequeira DNI 17.193.913, Carina Pairut DNI 27505927, Lilia Chernobilsky DNI 5626622, Lucas Politzki DNI 33257705, Yamila Daniela Cerdá DNI 36075273, Francisco Paterna DNI 21643511*, manifiestan conocer los derechos y obligaciones que emanan del Reglamento para la Administración de Fondos y Rendición de Cuentas de los Subsidios de Investigación del Programa PROINCE, así como de toda normativa vigente referida a este programa de investigación, y se comprometen a su debido cumplimiento. Asimismo, manifiestan conceder los derechos de propiedad intelectual a la Universidad Nacional de La Matanza en cuanto a todo aquello que corresponda al conocimiento producido en el marco del presente proyecto, sus posibilidades de transferencia y capacidad de registrarlo en los ámbitos correspondientes. Asimismo, toman conocimiento que todo equipamiento, bibliografía, bienes de uso y de capital adquiridos a través del presupuesto que se asigne el proyecto una vez acreditado, es patrimonio de la Universidad Nacional de la Matanza, y deberá ser reintegrado a la Unidad Académica en la que se acreditó el proyecto u a otro destino que la autoridad competente designe una vez finalizado el proyecto.-----

.....  
Firma del Co-Director del Proyecto

Exp. Carina S. Antón  
CUIL N° 27-21762125-4

.....  
Firma del Director del Proyecto

Dra. María Victoria Santorsola  
CUIL N° 27-13685107-7

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

María Sol Sbresso Lagadari  
CUIL N° 27-26407941-7

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

Mariana F. Beccaría  
CUIL N° 27-26934327-9

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

Mara Mattioni  
CUIL N° 27-30486657-3

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

Mariana Lombardi  
CUIL N° 27-18898335-4

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

M. Valeria Antelo  
CUIL N° 27-22367351-7

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

Claudia Pennacchini  
CUIL N° 27-17942037-1

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

Valeria Weston  
CUIL N° 27-26169261-4

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

Yamila D. Cerdá  
CUIL N° 24-36075273-4

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

Francisco Paterna  
CUIL N° 20-21643511-8

.....  
Firma de la Asesora Especialista

Lilia Chernobilsky  
CUIL N° 23056266224

.....  
Firma del Integrante del Proyecto

Juan De Cicco  
CUIL N° 20-21903374-6

recto de Investigac

Mario Sequeira  
CUIL N° 23-31898406-9

La información que consta en este protocolo de presentación de proyecto de investigación tiene el carácter de declaración jurada. Autorizo su verificación cuando la Universidad Nacional de La Matanza a través de sus órganos correspondientes lo considere pertinente.

Lugar y fecha: San Justo 15 de marzo de 2018

.....  
Firma del Director del Proyecto

Dra. María Victoria Santorsola  
CUIL N° 27-13685107-7