



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

Constitución de categorías conceptuales e indicadores empíricos de la evaluación de la construcción de conocimiento en la elaboración de los trabajos finales de grado de las licenciaturas en comunicación social de las universidades públicas nacionales

Carina Sandra Antón, Mariana Beccaría, María Sol Sbresso-Lagadari y María Valeria Antelo

Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016

ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Constitución de categorías conceptuales e indicadores empíricos de la evaluación de la construcción de conocimiento en la elaboración de los trabajos finales de grado de las licenciaturas en comunicación social de las universidades públicas nacionales

Carina Sandra Antón

carinanton@yahoo.com.ar

Mariana Beccaría

marianabeccaria@yahoo.com.ar

María Sol Sbresso-Lagadari

solsbresso@gmail.com

María Valeria Antelo

valeria.antelo@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Argentina

A continuación se desarrollan las líneas teóricas sobre las que abrevia el proyecto de investigación mencionado "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 públicas nacionales” (C2HUM-015) del que se desprende esta presentación.

La primera perspectiva aborda los procesos de evaluación en el Nivel Superior universitario de la enseñanza a través del paradigma del ecosistema comunicacional educativo de donde se desprenden las innovaciones tecnológicas presentes en dicho ámbito. Luego se continúa con la educación problematizadora, y finalmente, se desarrollan los procesos de Evaluación en la Educación Superior Universitaria.

El paradigma del ecosistema comunicacional educativo

En su trabajo titulado *La educación en el ecosistema Comunicativo* Jesús Martín Barbero describe el modelo de comunicación que posee la escuela tradicional como: “lineal, secuencial y unidireccional, directamente constatable y manejable” (1999:14). Se trata de un proceso pedagógico en el que impera el envío de la información del maestro hacia el alumno, donde se espera que este último sea un reproductor lo más exacto posible de lo que se le ha enseñado. En este modelo el libro impreso es el que concentra el conocimiento, y la escritura, en oposición a los medios audiovisuales, se constituye en una herramienta de poder.

El autor hace hincapié en el hecho de que la escuela no puede ignorar que ya no ocupa el lugar absoluto de transmisora de conocimientos. Esto se debe a que en la sociedad, Martín Barbero afirma: “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 involucre 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, término que le pertenece a Walter Benjamin, quien toma como punto de partida la llegada de la televisión como medio de comunicación. Este último, conforma la única experiencia-

simulacro de la ciudad global. Esto se debe a la estructura discursiva de la televisión y su modo de ver permite conectar desde dentro con las claves que ordenan la nueva ciudad, estas son: la fragmentación y el flujo.

Estos dos 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.

La escuela podrá formar parte de los cambios que atraviesa el mundo solo si ella, y el sistema educativo, logran aceptar los avances tecnológicos en el área de la comunicación. Al respecto Martín Barbero (1999: 20) sostiene: "son parte constitutiva de la estructura cultural de nuestra sociedad".

Es fundamental que la escuela no solo interactúe con los medios, sino que mediante los mismos, se vincule con nuevas áreas empíricas. Martín Barbero explica: "hoy se procesan los cambios, es decir, las hibridaciones entre ciencia y arte, entre cultura escrita y audiovisual, y la reorganización de los saberes en los flujos y redes por los que hoy se moviliza no solamente información sino el trabajo, la creatividad, el intercambio, la puesta en común de proyectos, de investigaciones, de experimentaciones estéticas" (Martín Barbero, 1999: 20).

El autor plantea la necesidad de que la escuela se conciba desde un nuevo lugar en el cual no se limite únicamente a la retransmisión de saberes memorísticos, sino que utilice los dispositivos comunicacionales que ya forman parte de la sociedad, y los admita como nuevas formas de producir conocimiento. De manera tal que se deje de lado la dicotomía por la que transita la escuela en su cotidianeidad, donde se opone el libro, como el saber aceptado y consolidado, frente a los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas como el lugar de la mentira y la seducción. 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, y como Barbero afirma: "memoria viva de todo lo que su sociedad necesita pasarle a la nueva generación." (Martín Barbero, 1999: 21).

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 pasa por que exista una apropiación sino una 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).

A su vez, Orozco Gómez realiza una comparación entre el aprendizaje formal, el no formal y el informal. En el caso del primero destaca: "es un rasgo propio del paradigma de imitación, el cual debe llevarse a cabo en determinados recintos educativos, mediante etapas establecidas por metas, objetivos y grados de avance (...) al término de las cuales hay evaluación. De ésta depende el paso a las subsiguientes etapas y la consecución de los nuevos objetivos" (Orozco Gómez, 2004: 10). Esta clase de aprendizaje incluye reglas específicas como la instrucción, la memorización, y la reproducción de conocimientos que lo caracterizan como un aprendizaje controlado que al mismo tiempo tiende a controlar el proceso educativo de los sujetos sociales. En cuanto al aprendizaje no formal se diferencia del anterior debido a que en lo sustancial se desarrolla más libremente al no estar delimitado a una institución, lugar, o momento determinado, además de no contar con una evaluación pautada. Pese a ello posee una organización, metas y objetivos, además de ser proyectado de forma minuciosa con metodologías y estrategias pedagógicas precisas (Orozco Gómez, 2004).

La legitimación del aprendizaje no formal se basa en la aptitud para aprender que tienen los actores sociales y la posibilidad de que la oferta educativa se pueda trasladar a otros ámbitos que no sean los propiamente escolares como es el caso de museos o centros culturales.

Este aprendizaje utiliza diversos soportes y lenguajes, en especial los audiovisuales y la interactividad sea virtual o material, con la finalidad de incluir a los individuos de forma completa. Orozco Gómez (2004) considera que esta clase de aprendizaje debe ser parte de la educación a distancia, aunque no se debe tratar solo de una reducción de costos o de tecnificar los contenidos tradicionales como sucede en la actualidad con numerosas propuestas educativas.

En lo que respecta al 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 considerables para los actores sociales del siglo XXI. Uno, relacionado a la necesidad inminente de admitir toda la complejidad que conlleva, en palabras del autor: "el pasaje de una sociedad que enseña a una sociedad que aprende, ya que hay que refundar los dispositivos sociales para facilitar en vez de obstruir, la realización del cambio" (Orozco Gómez, 2004: 11). El otro desafío consiste como afirma el autor: "en 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). Orozco Gómez sostiene: "tanto éstas, como los contenidos en todo caso serían puntos de llegada, ya que hay que reconstruir procesos, y redes y por tanto nuevas institucionalidades que apoyen ese rediseño de metas, informaciones, saberes y conocimientos que ya están siendo la nueva sustancia de la educación" (2004: 12 y 13).

El enfoque problematizador de los procesos educativos

La *educación problematizadora* propuesta por el 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. Esta última, según Freire (1976) consiste en la relación educador-educando de naturaleza fundamentalmente

narrativa, discursiva, disertadora. La narración o disertación implican un sujeto-el que narra- y objetos pacientes, oyentes –los educandos. El educador tiene como tarea "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Freire expresa que estos contenidos son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (Freire, 1976).

En este modelo de educación bancaria el educando fija, memoriza, repite, y se transforma en una "vasija", en un recipiente que debe ser "llenado" por el educador. Freire expresa: "Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán" (Freire, 1976: 72).

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. Freire (1976) manifiesta que en lugar de existir comunicación entre ambas partes, el docente hace *comunicados* y *depósitos* en el alumno.

Por esta razón, el pedagogo brasileño propone la educación libertadora 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. El autor afirma: "Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes" (Freire, 1976: 85).

Según Freire, la concepción "bancaria" niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidualógica; la educación problematizadora -situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad.

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, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. Esto se logra a través de la

dialogicidad de la educación que según Freire (1976) implica dos dimensiones que interactúan: acción y reflexión. Estas últimas llevan a la acción transformadora de la realidad. Para Freire (1976) solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo.

Con el pensamiento crítico se produce la comunicación y por lo tanto, se establece la educación. 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.

Para el "educador bancario", el contenido de este diálogo se circunscribe al programa que es impuesto.

De esta manera, Freire (1976) expresa que la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él (Freire, 1976).

Los procesos de evaluación en la educación superior

Pensar en la incorporación, o incluso la institucionalización, de sistemas de evaluación y acreditación en el ámbito de la educación superior resulta un componente fundamental que forma parte de la agenda de gobiernos, usuarios de sus servicios, organizaciones académicas, asociaciones de instituciones, de profesionales y empleadores.

Respecto de este tema Rubio Roca (2007) expresa: "En principio, es posible afirmar 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). Roca (2007) también se refiere a los condicionamientos del desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, la evolución de los mercados laborales y de las ocupaciones, y la emergencia de nuevos campos del conocimiento, entre otros (Rubio Roca, 2007). Más allá del consenso establecido en la importancia del estudio de los procesos de evaluación y acreditación en educación superior, las modalidades en curso así como

también los procesos de institución en el marco de acuerdos establecidos al interior de las casas de estudio constituyen un terreno fértil.

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. Salazar (2008) afirma: “docentes y alumnos quedan sujetos a la intermediación del conocimiento y a la evolución de sus estudiantes a partir de sus prácticas de enseñanza y de lo que este conocimiento hace en ellos, debiendo visualizar de alguna forma los cambios ocurridos, los avances o retrocesos, las nuevas formas de comportamiento de sus alumnos a partir de la asimilación de los nuevos saberes” (Salazar, 2008: 4).

Por su parte Carnevalli (2014) expresa: “Los contenidos teórico-metodológicos adquiridos en el proceso de formación (...) identificados en (las instancias de evaluación de cierre de formación), van más allá de los contenidos conceptuales o temáticos” (Carnevalli, 2014: 56). Esto último, se debe, según el autor, a que, en general, hacen referencia a habilidades. Carnevalli (2014) agrega: “...la combinatoria posible entre conceptos y destreza, nos lleva a pensar en una mayor heterogeneidad formativa de los graduados” (Carnevalli, 2014: 56).

Además, es posible posicionar la formación de grado no sólo como la aprehensión de contenidos, sino respecto 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 incorporar los conceptos a partir de procesos.

Respecto de los contenidos, Carnevalli (2014) menciona: “La formación de los profesionales debe hacer hincapié, entonces, en los procesos formativos en contenidos con los que adquieren actitud crítica, lectura y comunicación académica, procesos de investigación, lectura de la realidad y plasticidad en el manejo de conceptos teóricos; más allá de la adquisición escolarizada de temáticas, pues esos se incorporan, tarde o temprano, por añadidura” (Carnevalli, 2014: 56).

De este modo la universidad, anudada a una realidad cambiante, parece necesitar ajustarse a los desafíos que propone la globalización. En consecuencia, los docentes, inmersos en dicho contexto deben proceder en la medida de lo posible hacia las mismas tendencias y plantear los retos que este tipo de sociedad requiere, posicionando el diseño de estrategias en un marco reflexivo que permita desarrollar a lo largo de los procesos de formación profesional, y notablemente en las instancias de evaluación y acreditación en el nivel superior. En definitiva, afirma Salazar (2008): “otro tipo de competencias y habilidades de aprendizaje que permitan enfrentarse a los nuevos desafíos de la humanidad” (Salazar, 2008: 11).

Estas referencias conceptuales, explicitan que evidenciar la Evaluación en la Educación Superior, implica una práctica cultural situada, que contempla, en sus distintas relaciones, las representaciones sociales de los estudiantes, de los docentes e instituciones académicas.

Si bien la evaluación es considerada como formativa, como parte constitutiva de un proceso, recae sobre el proceso de culminación de la formación académica de grado de los estudiantes.

Por otro lado, se puede pensar en la relación entre las categorías evaluación e innovación, en la cual Castillo menciona: "en el plano educativo, la pedagogía crítica¹ abre una brecha para discutir sobre aspectos convencionales y las cuestiones que van surgiendo" (Romero de Castillo, 2002: 100).

Reflexionar sobre la evaluación desde la óptica de la teoría crítica, implica evitar ciertas disociaciones, repensar las discusiones y reposicionar al docente y al estudiante, entre los supuestos vectoriales que la guían.

Respecto a la pedagogía crítica, Castillo afirma: "no separa 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. Castillo sostiene: "Conjugándose con esta meta, la pedagogía crítica podría jugar un papel central puesto que se sustenta en un conjunto de teorías y tendencias que abren un espacio para la discusión de fronteras académicas convencionales y las que van surgiendo" (Romero de Castillo, 2002: 95).

A su vez el autor considera: "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

¹ "La pedagogía crítica, nominada por Horkheimer, surge como resultado de los trabajos de la teoría crítica durante las décadas de los ochenta y noventa. La teoría crítica, fue el producto de la influencia de varios estudiosos de la escuela de Frankfurt, entre ellos; Adorno, Marcuse, Fromm y Benjamín" (Romero de Castillo, 2002: 100)

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 hecho de posicionar la evaluación desde una óptica pedagógica crítica, apunta a alcanzar eventos pedagógicos que rompan, moldeen y reestructuren los imaginarios sociales del docente y los estudiantes. De esta forma de Castillo postula: “La educación no debe `fermentarse´ por la acción del miedo, las angustias, las incertidumbres y las indecisiones de los docentes al no elegir un modelo pedagógico adecuado que guíe y estructure un mejor proceso educativo, donde los procesos de pensamiento de los docentes no queden aletargados, enfrascados por la rutina laboral” (Romero de Castillo, 2002: 103).

Según Álvarez Méndez (2001) constantemente se está evaluando y a la vez se aprende. Toda buena evaluación *sobre y de* algo conlleva aprendizaje sobre el objeto de evaluación (Álvarez Méndez, 2001: 1).

El autor afirma que la evaluación educativa es aprendizaje y sólo con el aprendizaje puede asegurarse la evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001). Además agrega: “ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas 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).

Respecto de la interacción que se establece entre la evaluación y el aprendizaje Álvarez Méndez aclara: “En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje –las dos– son actividades dinámicas y críticas, la evaluación se convertirá en actividad dinámica y crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar –directamente, el profesor– le transmite” (Álvarez Méndez, 2001:1).

Por otra parte, se encuentra 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).

Carlino (2005) 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).

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.

En relación al proceso de evaluación, Gvirtz y Palamidessi (2005) mencionan:

“concebir la evaluación como un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza” (Gvirtz y Palamidessi, 2005: 248).

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, 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 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".

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 Litwing, 1998).

Gvirtz y Palamidessi (2005) definen la autoevaluación como: "un espacio potencial para el disenso y para la expresión y el mejoramiento de los criterios de valoración del aprendiz" (Gvirtz y Palamidessi, 2005: 252). Esto último implica el aprendizaje sobre la vida democrática que es conflictiva e interpretable de manera diversa. Es decir, que la articulación entre condiciones democráticas, autónomas y educativas es otro objetivo de la evaluación en cualquier nivel educativo (Celman, 1998).

Desde una concepción constructivista de la adquisición y transformación de los conocimientos, Bixio (2006) afirma: "la metacognición permite alejarse de la experiencia directa que mantiene con el preconcepto, objetivarlo, mantener una distancia mínima y óptima que le permita diferenciarse y construir un concepto que mantenga un vínculo diferente con lo empírico y fuertemente articulado con otros conceptos que le den sentido y los sostengan" (Bixio, 2006: 65).

La metacognición es una concepción polifacética, generada durante investigaciones educativas, principalmente llevadas a cabo durante experiencias de clase (Burón, 1996). Entre los variados aspectos distintivos de dicho encuadre, se puede destacar que la metacognición requiere saber qué (objetivos) se quiere conseguir y saber cómo se lo consigue (autorregulación o estrategia). Así según Burón (1996), se requiere de un conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental, de contar con la posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados, de ejercitar la auto observación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas y finalmente de poder evaluar los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Respecto de la importancia del proceso de elaboración, de concreción y de evaluación del Trabajo Final de Grado en la Educación Superior, siendo este último aspecto central en la presente investigación, la ponencia presentada por Mercè Rullan Ayza y Glòria Estapé Dubreuil titulada *Implementación de los Trabajos Fin de Grado: objetivos y retos* en el marco del VII Intercampus 2011 Trabajos de Fin de Grado y Máster: La evaluación global realizado en Toledo, 2011 repasa las principales características de la asignatura en la que los estudiantes de los nuevos grados EEES *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* deben desarrollar su TFG.

Las autoras hacen un análisis con la finalidad de que pueda servir como punto de partida para la concreción de esta materia y de su proceso de implementación y gestión posterior en los distintos grados. Para comenzar destacan: "el TFG constituye una situación novedosa en muchas titulaciones y plantea importantes retos pedagógicos y organizativos". Al tiempo que lo caracterizan de la siguiente manera:

- es un trabajo que debe estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título,
- el estudiante debería poder demostrar que puede establecer relaciones efectivas entre varias de las materias del grado,
- el estudiante realiza principalmente actividad autónoma y su rol debe ser activo (la planificación del trabajo, las estrategias de resolución etc.) son responsabilidad de cada estudiante (RullanAyza y EstapéDubreuil, 2011: 18).

A su vez el TFG es una materia que debe ser considerada dentro del plan de estudio al igual que las demás, aunque posee rasgos y complejidades en cuanto a su organización que las diferencian de una asignatura normal.

A continuación, se esquematizan las coincidencias y diferencias respecto a cualquier otra asignatura de Grado (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Coincidencias y diferencias del TFG y cualquier asignatura del Grado

COINCIDENCIAS	DIFERENCIAS
<input type="checkbox"/> Guía docente pública y común a todos	<input type="checkbox"/> Asignatura con un gran número de profesores
<input type="checkbox"/> Calendarios académicos fijados a Seguir	<input type="checkbox"/> El estudiante es quien debe planificar el desarrollo de la asignatura
<input type="checkbox"/> Horarios y tutorías establecidos a priori que deben cumplirse <input type="checkbox"/> Evaluación continuada <input type="checkbox"/> Validación de contenidos y carga lectiva (alumnos y profesorado)	<input type="checkbox"/> Con "contenido" distinto según el Estudiante <input type="checkbox"/> Con muchas más dificultades para evaluar con criterios homogéneos

Fuente: 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/>

En este marco es que Rullan Ayza y Estapé Dubreuil (2011) realizan una propuesta de evaluación sobre los TFG basada en la evaluación por competencias de los autores Valderrama et al. (2009). Por lo que se expone la siguiente guía basada en etapas:

- Definir las competencias específicas y transversales que deberán evaluarse de acuerdo con los objetivos educativos del TFG.
- Identificar indicadores observables que permitan evaluar el grado de adquisición de cada competencia por el estudiante.
- Definir en qué momentos se evaluarán los TFG y cuáles serán las evidencias que se pedirá al estudiante que presente y defienda.
- Asignar a cada momento y acción de evaluación los indicadores a evaluar (previamente seleccionados).
- Definir cómo puntuar los indicadores (rúbricas) y diseñar los informes de evaluación.
- Definir los criterios para obtener una calificación del TFG a partir de los informes de evaluación. (Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, 2011: 19).

Respecto a los momentos de la evaluación de los TFG Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, (2011) citan a Valderrama et al. (2009) y su propuesta de los tres momentos de Evaluación: inicio, seguimiento y final: "En un primer momento se realiza una evaluación inicial para comprobar, fundamentalmente, si se han establecido de forma clara y correcta los objetivos del TFG. Se propone realizar también una evaluación de seguimiento, para poder comprobar el cumplimiento de dichos objetivos; por último, y al final del proceso, se lleva a cabo la evaluación final del trabajo realizado"(Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, 2011: 20).

Además las autoras consideran relevante no solo establecer los momentos, sino también las acciones de evaluación, para ello es fundamental seleccionar las acciones y procedimientos más apropiados dentro del marco de un TFG. En este sentido retoman las propuestas de Valderrama et al. (2009) que consisten en: "presentar un informe inicial por parte del estudiante; realizar una breve exposición oral de los objetivos y estrategias a seguir (al inicio del trabajo); elaborar un informe de seguimiento y realizar unas entrevistas con el tutor (tutoría) tanto al inicio como en la fase de seguimiento" (Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, 2011: 20). Respecto del concepto de tutorías, agregan: "es el lugar natural donde interaccionar con el estudiante y donde propiciar la discusión y retroalimentación de su aprendizaje en relación con las competencias específicas, así como constatar su progreso en la adquisición de competencias transversales. En la fase final, se realizaría la presentación de una memoria final y su defensa pública"(Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, 2011: 20). Finalmente, se definen las rúbricas de cada indicador para la elaboración de informes de acuerdo a los diferentes momentos de la evaluación. Estos informes permitirán, al

terminar el proceso de evaluación, rescatar la información relacionada a la evolución del alumno en cada competencia.

Rullan Ayza y Estapé Dubreuil (2011) consideran: "Estos informes de evaluación son una herramienta objetiva para evaluar los TFG siguiendo los mismos criterios y con la misma ponderación, aunque la evaluación de diferentes trabajos la realicen agentes diferentes. Además, son una herramienta transparente que permite al estudiante saber de qué será evaluado y cuál ha sido la puntuación obtenida en cada uno de los indicadores evaluados en cada momento" (RullanAyza y Estapé Dubreuil, 2011: 21).

La guía docente en los TFG

Por un lado, la atención de los docentes se focaliza en el desarrollo del TFG de cada alumno. Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, (2011) afirman: "la atención de los docente se focaliza en el desarrollo del TFG de cada alumno reduciendo la carga de tutorías referida a aspectos meramente informacionales y aquellos más generales de enfoque de la asignatura (Rullan Ayza y Estapé Dubreuil, 2011: 24 y 25). Asimismo agregan: "Por otra parte, 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).

A su vez, las autoras consideran relevante organizar una guía docente en relación con las diversas etapas por las que transita el alumno a lo largo del proceso de elaboración de su TFG. Dicha guía consta de las siguientes tres partes:

- Una primera parte o apartado introductorio, en la que se presenten de forma general los TFG de la titulación, y que incluya los elementos que son significativos para el estudiante en el momento en que se plantea **iniciar** su TFG. Entre otros, se sugieren los siguientes: objetivos generales del TFG; cómo debe seleccionarse/presentarse el tema del TFG; quien puede supervisar su TFG y cómo se efectúa la asignación; funciones y contacto con el coordinador de los TFG; metodología general y agentes de evaluación previstos.

- Una segunda parte, destinada a guiar al estudiante durante la **realización** del TFG. Un calendario de fechas clave, un cronograma tipo, detalles sobre el estilo y forma que debe tener la memoria escrita y/o la presentación oral, son ejemplos de los elementos que podrían constituir esta segunda parte.

-La tercera parte estaría formada por elementos a tener en cuenta especialmente en la **fase final** del proceso. Son detalles relativos a 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). Finalmente 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.

A partir del entramado conceptual construido en función del fenómeno que se busca comprender, se delimitaron ejes conceptuales, categorías conceptuales y observables empíricos, desde los cuales se constituirán en indicadores, preguntas que integrarán entrevista semiestructurada dirigida a los docentes y estudiantes de espacio curriculares como taller de Trabajo final de grado (o denominaciones similares).

Aspectos conceptuales, categorías conceptuales, desde las perspectivas de los autores, necesarias 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 (Alvarez Méndez)**

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 Problematizadora:**
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.

Finalmente dichas categorías y observables empíricos, nos permitirán, construir las entrevistas semi estructuradas y realizar el posterior análisis de la información recabada.

Bibliografía

- 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

- 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.
- Camilloni, 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: Paidós
- 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.
- (2007) Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación, *Revista Nómadas Nº 5*. Santafé de Bogotá (Colombia). Universidad Central.
- (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

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.

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 públicas nacionales" (C2HUM-015):

Carina Antón (Directora); Mariana Beccaría (Co-directora), María Sol Sbresso Lagadari; Mara Mattioni; Cecilia Beatriz Díaz; Maria Valeria Antelo.