



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

La evaluación procesual en el trabajo final de grado
en Comunicación Social en UNLAM
Cecilia B. Díaz y Mara Mattioni
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

La evaluación procesual en el trabajo final de grado en Comunicación Social en UNLAM¹

Cecilia B. Díaz

diaz.ceciliab@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de La Matanza
Argentina

Mara Mattioni

mattionimara@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza
Universidad Nacional de José C. Paz
Argentina

Introducción

En los actuales contextos educativos (diversos y complejos), en que se despliega la asignatura de TFG, es necesario analizar y comprender los distintos modelos y procesos de evaluación, desde la construcción de conocimiento sobre sus modalidades, que tenga en cuenta las epistemologías que fundamentan los criterios, instancias e instrumentos de evaluación que perciben y desarrollan los docentes de esas cátedras, así como, conjuntamente las necesidades educativas de los estudiantes universitarios, en el marco de la teoría ecosistémica.

Esta presentación tiene como finalidad exponer las dinámicas en torno a la evaluación de proceso en Educación Superior como el resultado de los avances de la línea de indagación² sobre la construcción de conocimiento, en relación a los procesos e instancias de evaluación, durante la producción y presentación del Trabajo Final de Grado, de las carreras de Comunicación Social, comprendiendo que este proceso ocurre en un contexto diverso en sus prácticas culturales, educativas y sentidos que asume la información, desde los empleos de la tecnología.

¹ La presentación de este trabajo es resultado del desarrollo de la investigación "La Evaluación en la construcción de conocimiento de la elaboración de los Trabajos Finales de Grado en las Licenciaturas en Comunicación Social de las Universidades públicas nacionales" (C2HUM-015) dirigido por Mg. Carina Antón y Mariana Beccaría y María Sol Sbresso Lagadari (Co-directoras); integrado por Mara Mattioni; Cecilia Díaz y María Valeria Antelo.

² La mencionada línea de investigación, se concretó, en el proyecto que actúa como antecedente del actual proyecto, denominado: "Construcción de conocimiento y evaluación en los procesos de Trabajo Final de Grado, desde una perspectiva Ecosistémica de la Comunicación" (cód.: SOC021). Proyecto acreditado, que se ejecutó en el período: 2011- 2014. Correspondiente al Programa Cytma 2 /cód. SOC/021/011. Ciencia y tecnología de la Unlam. Directora Dra. María Victoria Santorsola y Co-Director: Dr. Fernando Darío E. Lujan Acosta.

Concretamente se buscó validar nuevos instrumentos de evaluación para los trabajos finales de graduación que permitan incluir los procesos subjetivos de producción del conocimiento³. En las conclusiones se corroboraron los objetivos y metas propuestos que incluyeron la modificación de los instrumentos de Evaluación de la cátedra de "Taller de Elaboración de Trabajo Final" como son: la Evaluación de Proceso, la Evaluación de Producto y la Evaluación de Coloquio.

Actualmente, el equipo de investigación, en el que se inscribe este trabajo, pretende poner en diálogo las prácticas en TFG de Comunicación en las universidades nacionales. En los primeros relevamientos es significativo que no sea público el uso 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. De ese modo, resulta oportuno socializar estas prácticas sobre el conocimiento de los criterios e instrumentos de evaluación del "Trabajo Final de Grado" en el área de Comunicación Social ya que permite aportar sentidos, favorecer y enriquecer las prácticas de evaluación, en las particularidades de este nivel educativo.

Para tal fin, se desarrollará el marco teórico desde la perspectiva de la evaluación reflexiva y la evaluación procesual. Esto es la perspectiva Ecosistémica Comunicacional, Educación Problematicadora e Innovación tecnológica. Luego, se pondrá en contexto la utilización del protocolo de evaluación en proceso en la cátedra "Taller de Elaboración de trabajo Final", junto a la exposición de los criterios y concepciones sobre la acreditación.

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 existen cada vez más: "dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela" (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

³ Aquella investigación se encuadró en la perspectiva metodológica cualitativa pero con la complementación de análisis cuantitativo en tanto herramienta para la síntesis de parte de la información. Asimismo, se llevó a cabo el método de análisis de contenido y se empleó la técnica de fichaje documental en el caso del análisis del discurso académico formal.

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 (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 que "son parte constitutiva de la estructura cultural de nuestra sociedad" (Barbero, 1999: 20).

Es fundamental que la escuela no solo interactúe con los medios, sino que mediante los mismos, se vincule con nuevas áreas empíricas en donde: "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" (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 "memoria viva de todo lo que su sociedad necesita pasarle a la nueva generación." (Barbero, 1999: 21).

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-.

Por esta razón, el pedagogo brasilero 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. 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).

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.

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 Oca (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, el 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 factores"(Rubio Oca, 2007: 5)

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 resulta 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; dado que, en general, hacen referencia a habilidades. 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) agrega: “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).

La evaluación en la dinámica aúlica

En efecto, la evaluación implica una decisión respecto del cumplimiento de determinadas cualidades esperadas, que establece el ejercicio de un poder sobre otro pero que, a su vez, produce información (Gvartz & Palamidessi, 2005).

De ese modo, es posible identificar dos modos de pensar la instancia evaluadora en consonancia con los objetivos del currículum. En primer término, “medir productos de aprendizaje para calificar a los aprendices” (Gvartz & Palamidessi, 2005, pág. 244) lo que supone la construcción de estándares y comportamientos modelo. En segundo término, concebir la evaluación como “un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza” (pág. 248).

En esa línea, a la que adscribe este proyecto de investigación, se suma una definición más precisa al abordar la totalidad de los elementos que dan cuenta de esa realidad compleja: “la evaluación didáctica como un 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 el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos [...] el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica" (Steiman, 2008, pág. 43).

Esta conceptualización remite a pensar la instancia de la evaluación como un momento de retroalimentación al proceso educativo y que se acerca a un modelo de investigación. De esa forma, la evaluación se vuelve significativa en la medida en que 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).

Para Steiman (2008), la evaluación es una práctica compleja ya que implica problematizar al objeto (contenidos, prácticas de enseñanza y aprendizaje), al sujeto (alumno o docente), a los instrumentos y las instancias o momentos elegidos para la evaluación. A las que se pueden agregar a la institución educativa y sobre la política y administración del sistema escolar (Gvirtz & Palamidessi, 2005).

A los efectos de los objetivos de este proyecto de investigación al último aspecto. Steiman clasifica a las instancias evaluatorias del aprendizaje según las instancias: 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".

Desde su primera distinción, la evaluación formativa tiene como fin mejorar el proceso de aprendizaje aún inconcluso. 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" (Bixio, 2006, pág. 116). 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).

En efecto, cualquiera sea su instrumento la evaluación de proceso es continua y en dirección prospectiva (Gvirtz & Palamidessi, 2005). Mientras que "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, pág. 117).

Al respecto, Steiman vincula a la autoevaluación, es decir "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, pág. 165).

Respecto al cómo evaluar, Steiman 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. Mientras que la segunda, implica la intervención del alumno en su evaluación como en la de sus pares, la autoevaluación "puede abarcar la decisión de la forma, la determinación cualitativa del rendimiento y la asignación de la

nota" (Steiman, 2008, pág. 178) pero su implementación requiere de cierta guía para evitar sesgos. 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 & Litwing, 1998). Para Gvirtz & Palamidessi (2005), la autoevaluación constituye un "espacio potencial para el disenso y para la expresión y el mejoramiento de los criterios de valoración del aprendiz" (pág. 252) que 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) propugna por la metacognición que 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" (pág. 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, podemos 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.

Considerando que lo instituido en educación superior a la hora de evaluar los procesos de aprendizaje radica en poner el acento en los contenidos, más que en el modo de conseguirlos; proponiendo un equipo docente que atienda al modo en el cual los estudiantes leen, proponen, construyen, escriben, verbalizan... con el fin de descubrir las estrategias de aprendizaje, generando el andamiaje adecuado para generar nuevos recursos cuando ciertas instancias requieren del desarrollo de estrategias más pertinentes.

La cátedra y su protocolo

La Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) cuenta con un plan de estudios de 4 años de duración que finaliza en la cátedra "Taller de Elaboración de Trabajo Final". Esta asignatura es de carácter obligatorio y exige la producción individual de una investigación en los géneros de informe y monografía, con una defensa oral acompañada por el soporte de póster científico en versión papel o prezi.

Para su resolución, la cátedra cuenta con una publicación *Construcción del Trabajo Final* con las etapas de la publicación y protocolos de presentación, que son reforzados por los docentes tutores en las clases. Incluso, están establecidos encuentros extra como la proyección del documental sobre el proceso de investigación de tesis *Construcción del Trabajo Final*; la clase especial para póster, dedicada a las cuestiones técnicas y creativas para su elaboración; ensayo de defensa para planear la exposición oral.

Por otra parte, se aplican tres protocolos de evaluación: seguimiento o procesual⁴, de producto y de coloquio. En el caso de la primera, se trata de una tabla que distingue los principales estadios de la investigación, a cada uno de ellos le corresponde una breve descripción de las tareas que el estudiante debe completar y los productos de esa instancia que se deben materializar. Dicha tabla la completa el docente tutor en diálogo con el alumno conjuntamente con la observación del recorrido que hizo el mismo a lo largo del proceso de su trabajo para registrar avances y dificultades en cada etapa. De ese modo, evaluación y metacognición se combinan al tiempo del desarrollo de la cursada.

Por otra parte, la evaluación de producto, tal como su nombre lo indica, es completada por el docente tutor al momento de la entrega formal del alumno y distingue criterios para ponderar la nota: Elección del Tema, Planteamiento del Tema, Estado de la Cuestión, Marco Teórico, Marco Metodológico, Tratamiento del Aparato Crítico, Escritura. Por último, se encuentra el Promedio final de la ponderación de los ítems señalados. Finalmente, el protocolo sobre el coloquio establece criterios de exposición oral y su complementación con la pieza gráfica elegida.

Vale aclarar que estos documentos son entregados a los alumnos como apuntes obligatorios por fotocopia o bien, enviados a sus correos electrónicos personales. Al finalizar la cursada, son parte de la entrega final de su trabajo de investigación.

El instrumento de evaluación procesual consta de cuatro columnas principales, a saber: Tema del Taller, Producto, preguntas para evaluar el proceso y Puntaje y/o observaciones. En cuanto al primero, enumera los tópicos programados que se dictan en clase que, a su vez, coinciden con los capítulos del libro de texto "Construcción del Trabajo Final". De esa forma, se agrega un documento más que le aporta previsibilidad y organización al estudiante.

En la siguiente columna sobre los "Productos", el instrumento se refiere a secuencias de escritura que el tesista debe presentar para mostrar su avance y comprensión de la etapa investigativa. Al respecto, es necesario hacer dos aclaraciones. En primer lugar, el protocolo explicita que las "CONDICIONES DE EVALUACIÓN: 60% de la nota se obtiene por la presentación en tiempo y en forma del trabajo semanal. ENTRE 40 Y 60% DEBEN PRESENTAR PRODUCTO", por lo cual son informadas las fechas de entrega. En segundo lugar que la concepción sobre la producción de conocimiento es inescindible de la escritura.

La tercera columna plantea "preguntas para evaluar el proceso" diferentes en cada etapa. Esto supone una doble dimensión ya que al docente le permite establecer y argumentar su devolución, mientras que al tesista se le brindan criterios claros sobre los que él mismo puede establecer una mirada crítica en función a su trabajo. Finalmente, en los espacios en blanco dedicados a las observaciones o puntaje, el

⁴ Ver anexo Protocolo de Evaluación de Proceso del Taller de Elaboración de Trabajo Final

espacio se subdivide para que sea el alumno el que complete la devolución de acuerdo a lo conversado por su docente. Por eso, es que sostenemos que el instrumento postula al proceso en clave de metacognición. Es decir, luego de que alumno presenta el producto de una etapa determinada, junto con el docente establecen un diálogo sobre avances, dificultades y revisiones de la investigación.

A continuación, se describirán los tópicos determinados por el instrumento:

1. Presentación del taller y diversos géneros de escritura científica

1.1. Seleccione el tipo de género científico para el desarrollo de su trabajo entre las opciones monografía o informe de investigación.

1.1.1. Producto: Encuesta

1.1.1.1. ¿Cuáles son los conocimientos previos que posee sobre los géneros de escritura científica?

Como introducción al taller, se presentan las modalidades de trabajo final integrador que los estudiantes pueden optar en función del alcance de la investigación. De ese modo, el informe de investigación se acerca al género de tesina al explicitar una construcción de la estrategia metodológica para estudiar un objeto empírico dado. Mientras que la monografía se destina a aquellos trabajos exploratorios (por ejemplo, los referidos a problemáticas de nuevas tecnologías de la comunicación) o debates teóricos inherentes a la disciplina, en base a una metodología de análisis bibliográfico de fuentes primarias y secundarias.

Asimismo, en la primera clase la cátedra necesita conocer a los estudiantes en cuanto su trayectoria y actualidad, por eso el primer producto que se solicita es la encuesta, un formulario online que tiene como principales preguntas: ¿cuántas veces cursó esta materia?, ¿cuándo fue la última vez?, ¿hasta qué instancia llegó con su trabajo? ¿Si es la primera vez que cursa, ¿qué otras materias está cursando? ¿O tiene pendiente de final?, ¿en qué tema de investigación está interesado? Junto a los datos de contacto, cada comisión puede establecer estrategias de abordaje y distribución de los docentes: recomendar primeros pasos o líneas de seguimiento de trabajos de cursadas pasadas.

2. Aproximaciones al estado de la investigación en comunicación social

2.1.1. Revise el apartado correspondiente a las aproximaciones al estado de la Investigación sobre Comunicación en América Latina

2.1.2. Revise su biografía académica

2.1.3. Liste los temas de interés, clasifíquelos y revise su conocimiento y los materiales con que cuenta para el desarrollo de los mismos.

2.1.3.1. Producto: tabla de tema/s de interés

2.1.3.1.1.1. ¿Qué nivel de conocimiento posee sobre la búsqueda de material bibliográfico en sitios web académico? ¿Y en las bibliotecas tradicionales? ¿Posee el manejo suficiente de distintos tipos de fuentes de información? Fuentes primarias, secundarias, terciarias, impresas, electrónicas, etc.

En la segunda clase se recomiendan caminos para seleccionar un tema de interés o bien, empezar la profundización en la búsqueda bibliografía. En ese sentido, la cátedra ya elaboró la publicación "Temas de investigación en comunicación. Narrativas, construcciones y regulaciones diversas e integradas en el paradigma tecnológico de la

información" (Martínez, Luján Acosta, Santorsolo, & Canella, 2012) sobre estado de la cuestión de temáticas producido por el equipo docente que se complementa con el libro guía "Construcción del trabajo final" (Santórsola & (Coord.), 2010).

A los efectos de sistematizar la búsqueda del estudiante, se le solicita elaborar una tabla de interés en función de problematizar la viabilidad. Finalmente, en el proceso de evaluación de la instancia, tal como se observa se presentan preguntas que guían la búsqueda de fuentes por parte del estudiante.

3. Selección del tema

- 3.1.1. Teniendo en cuenta lo revisado en el SEMANA 1.
- 3.1.2. Ponga en juego su plataforma creativa en relación con el tema seleccionado.
- 3.1.3. Proponga las fuentes que harán posible la elaboración de futuros planteamientos.
- 3.1.4. Elabore una selección bibliográfica compuesta por cinco libros de referencia sobre el tema seleccionado, diez artículos de revista científica y diez artículos de diversas fuentes de información de acuerdo al tratamiento del tema.
- 3.1.5. Realice el fichaje electrónico sobre las fuentes seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios:
 - 3.1.5.1.1. Armar la plantilla de Word
 - 3.1.5.1.2. Volcar la cita y contenido de las fuentes
 - 3.1.5.1.3. Organizar lógicamente las carpetas y subcarpetas en su computadora
 - 3.1.5.1.4. Imprimir –utilizando la función print screen- la pantalla de su computadora en la cual visualice el índice de las fichas
 - 3.1.5.1.4.1.1. Producto: FICHAS DE TRABAJO
 - 3.1.5.1.4.1.1.1.1. ¿Posee suficiente conocimiento sobre un determinado tema para proponerlo en su investigación? ¿Piensa trabajar con un tema que abordó en otra materia? ¿Es consciente de las limitaciones de el/los tema/s propuesto/s? Una vez seleccionada la bibliografía necesaria ¿Comienza con el armado de las fichas?

En esta instancia, tal como figura el punto 3.1.4 organiza la búsqueda en torno a parámetros numéricos para evitar relevamiento superficiales, pero cuya lectura sistemática debe ser presentada en el formato de fichas. En efecto, el producto de la etapa es significativo para el alumno en su proceso y para el docente, para considerar dificultades, avances y estrategias. Asimismo la guía tiene como fin ordenar el material e integrar a la escritura como complemento y construcción del conocimiento.

4. Tratamiento del aparato crítico

4.1. CITAS

- 4.1.1. Seleccione el modo de insertar las citas textuales.
- 4.1.2. Respete el mismo sistema a lo largo de su proyecto y posterior trabajo final.

4.2. NOTAS

- 4.2.1. Inserte las notas que considere importantes utilizando el pié de página.
- 4.2.2. Respete el mismo formato y disposición a lo largo de su proyecto y posterior trabajo final.

4.3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 4.3.1. Seleccione un sistema de citas (cita-nota o autor-fecha) y realice las referencias teniendo en cuenta los requisitos del sistema seleccionado.
- 4.3.2. Respete el mismo formato y disposición a lo largo de su proyecto y posterior trabajo final.

4.4. LISTA BIBLIOGRÁFICA

- 4.4.1. Realice la lista que contiene la relación de bibliografía en el trabajo y ubíquela teniendo en cuenta las normas de presentación del presente proyecto.
- 4.4.2. Divida la lista en los tres apartados propuestos: 1) Fuentes impresas, 2) Fuentes no impresas y 3) Recursos electrónicos (Si no cita fuentes no impresas, omita su mención)

4.5. LAS ENTRADAS BIBLIOGRÁFICAS

- 4.5.1. Utilice el sistema abreviado consignando los datos solicitados.
- 4.5.2. Respete el formato de las entradas de acuerdo a la tipología a la que pertenezca

- 4.5.2.1.1. Producto: FICHAS DE TRABAJO CON FORMATO DE ENTRADA Y CITA BIBLIOGRÁFICA (Anexo 1: Referenciado desde el apartado introducción)

- 4.5.2.1.2. ARMADO DEL APARTADO BIBLIOGRAFÍA

- 4.5.2.1.2.1. ¿Qué nivel de dificultades presenta al momento de utilizar con el aparato crítico? ¿Se interioriza en el conocimiento y utilización del aparato crítico al momento de comenzar a redactar su escrito?

Esta instancia respecto a la interiorización de las normas APA y su uso, se piensa luego de la aprehensión de las fuentes bibliográficas por parte del estudiante.

5. Planteamiento del problema a desarrollar en el trabajo final

- 5.1. Formule – por lo menos – tres preguntas y objetivos para su investigación que cumpla con los requisitos mencionados.
- 5.2. Confeccione la tabla para el armado del estado de la cuestión.
- 5.3. Redacte el estado de la cuestión, la justificación de su investigación teniendo en cuenta los beneficios que ella pueda aportar y la viabilidad del proyecto.
 - 5.3.1. Productos: TABLA PARA EL ARMADO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN (Anexo 2: Referenciado desde el apartado introducción) y REDACCIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN ½ CARILLA (Parte de la introducción)
 - 5.3.1.1.1. ¿Qué nivel de dificultades presenta al momento de formular las preguntas y objetivos de investigación? ¿Formula suficientes preguntas y objetivos para luego seleccionar los fundamentales para el trabajo?

Esta etapa de puesta en texto permite condensar los avances esquemáticos del alumno en pos de explicar su investigación con mayor fluidez. En general, se suele adelantar este proceso a medida en simultáneo con las etapas anteriores. En efecto, se trata de

una fecha límite de entrega que puede ser flexible pero que marca el grado de avance del estudiante.

6. Realización del marco teórico y conceptual

- Complete la búsqueda de información iniciada a propósito de la confección del estado de la cuestión teniendo en cuenta las siguientes sugerencias: a) Recorra a los bancos de datos ya seleccionados y busque referencias según el marco escogido de, al menos, cinco años de antigüedad, b) Lea índices, "abstract" o catálogos de bibliotecas y Centros de Documentación de los materiales elegidos, c) Analice los artículos y libros seleccionados, d) Busque trabajos finales de grado y disertaciones en otras partes, e) Consulte con especialistas en el tema, f) Escriba a alguna asociación científica del área de la investigación, g) Cite quiénes son los autores más importantes dentro del campo de estudio, h) Distinga la información significativa, i) Organice datos dispersos, j) Arme un esquema (permite visualizar la interrelación entre los fenómenos o variables implicados), k) Redacte el marco teórico con la ayuda de lo elaborado para el estado de la cuestión, de los esquemas y de las fichas, l) Tenga en cuenta las siguientes sugerencias, m) Concentrarse en el problema de investigación y no divagar en otros temas ajenos al estudio, n) Que la información esté ligada y no saltar de una idea a otra. Comience para ello con una introducción en la que plantee el objeto de estudio y sus tematizaciones y luego desarróllelas sintéticamente.

6.1.1. Productos: En ambos tipos de trabajo presentar esquema/s de capítulo/s según tema/s y autor/a/s y un capítulo desarrollado. En el caso de Informes Académicos de Investigación conforme el primer capítulo denominado "Aspectos teóricos" (1º PARTE DEL CUERPO DEL TRABAJO FINAL)

6.1.1.1.1. ¿Qué nivel de dificultades presenta para confeccionar el marco teórico y conceptual?

6.1.1.1.2. ¿Utiliza fuentes escritas y recursos electrónicos o solo se inclina por una de esas opciones? ¿Realiza una búsqueda profunda y dedicada del material o solo se limita a utilizar la primera información que obtiene? ¿Es capaz de concentrarse en tema y problema de su investigación o divaga en temas ajenos al estudio? ¿Realiza consultas con un referente académico para la búsqueda de la información necesaria?

Nuevamente, se combina la escritura con la profundización de la investigación. Aquí la metacognición está presente en el proceso de puesta en texto del alumno para editar y corregir su producción.

7. CONJETURAS

7.1.1. Escriba hipótesis o conjeturas.

7.1.2. Identifique los ejes conceptuales de su investigación

7.1.3. Identifique los referentes empíricos y conceptos indicadores (en el caso de investigaciones de campo)

7.1.3.1.1. Construya un esquema o mapa conceptual que contenga y exprese las relaciones entre los conceptos variables y conceptos indicadores que se desprenden de la/s hipótesis o conjeturas⁵.

7.1.3.1.1.1.1. Producto: TABLA DE RELACIONES (Anexo 3: Se referencia desde la introducción)

7.1.3.1.1.1.1.1.1. ¿Qué nivel de dificultades presenta al momento de formular la hipótesis o conjetura? ¿Qué nivel de dificultades posee para identificar los ejes conceptuales de su investigación? ¿Puede identificar variables y observables empíricos? ¿Qué nivel de dificultades posee para construir el Esquema o Mapa Conceptual?

En esta instancia se trabaja la coherencia del planteo básico de toda investigación. A partir del tratamiento de las fuentes que conforman el estado de la cuestión y el marco teórico, el estudiante va definiendo los alcances de su trabajo. Si bien se evalúa el producto separado de la producción total, el tesista debe incorporar estos elementos en su informe final.

8. Primera evaluación: entrega del material en forma escrita en el formato pedido

8.1.1. Presentar carpeta con el formato estipulado. Incluye Carátula, Resumen, Índice/s, Introducción, 1º capítulo, Bibliografía y anexos)

En suma, esta instancia constituye el primer parcial, como fecha inflexible de entrega de la primera parte de la investigación que a su vez, si el estudiante cumplió en avances parciales, cuenta con correcciones previas. Como instancia formal implica la calificación de 1 a 10.

9. PLAN METODOLÓGICO y DEFINICIÓN DEL TIPO DE TRABAJO

9.1. MONOGRAFIA

9.1.1. Seleccione el tipo de género discursivo y el tipo de secuencia

9.1.2. Explique los motivos

9.2. INFORME DE INVESTIGACION

9.2.1. Definir y describir cada una de las etapas que implican el Trabajo Final.

9.2.2. Definir el tipo de diseño.

9.2.3. Definir y justificar las estrategias de investigación a utilizar.

9.2.4. Mencionar las variables.

9.2.5. Definir las variables conceptualmente.

9.2.6. Definir operacionalmente las variables teniendo en cuenta las dimensiones y conceptos indicadores implicados en la representación del concepto de la variable.

9.2.7. Establecer el enfoque metodológico y el/los procedimientos y la/s técnicas a utilizar de acuerdo a la temática del proyecto.

9.2.8. Completar el cuadro sinóptico, esquema o mapa conceptual elaborado a partir de las consignas de la SEMANA anterior con las relaciones entre las variables, dimensiones y conceptos indicadores.

⁵ Solo para Informes Académicos de Investigación.

- 9.2.9. Definir el corpus de la investigación.
- 9.2.10. Seleccionar el tipo/s de instrumento/s y confeccionar el modelo.
- 9.2.11. Esbozar el plan de análisis.

9.3. Productos: Redacción de ½ carilla que se incluye en la introducción ESQUEMA DE EJES CONCEPTUALES CON DEFINICIONES (Anexo 3: Se referencia desde la introducción); TABLA DE RELACIONES (Anexo 4: Se referencia desde la introducción); CORPUS DE INVESTIGACIÓN (Redacción que se incluye en la redacción de la Introducción y se incorpora Anexo 5 si fuera necesario detallar) e INSTRUMENTOS Y MATRICES (Se enuncian en la redacción de la Introducción. y se incorporan como Anexo 6 referenciados desde la misma).

- 9.3.1. ¿Puede reconocer claramente las diferencias entre la Monografía y el Informe de Investigación y las secuencias textuales propias de cada género?
- 9.3.2. ¿Cumple con las etapas propuestas en el Plan Metodológico? ¿Cumple con el armado de los anexos propuestos para esta parte del trabajo en tiempo y forma?

Más allá de la devolución de la calificación de la primera nota, los estudiantes continúan con su proceso. Esta vez, con el plan metodológico donde los conceptos pueden ser operacionalizados en función del marco teórico.

10. Resultados y discusión (Solo para Informes Académicos de Investigación)

- 10.1. Organizar los títulos y subtítulos del SEMANA de resultados teniendo en cuenta las preguntas, los objetivos, las conjeturas y el plan metodológico.
- 10.2. Esquematizar el contenido de cada uno de ellos en vistas a la composición final.
- 10.3. Organizar los cuadros, gráficos, tablas, etc. (si los hubiere).
- 10.4. Involucrar nuevamente la plataforma creativa expuesta en el SEMANA 2 para poder especular y teorizar con imaginación y lógica
- 10.5. Organizar un esquema de diálogo mediante el cual se manifiesten los temas de discusión si los hay

10.5.1. 2º PARTE DEL CUERPO DEL TRABAJO FINAL

- 10.5.1.1.1. ¿Qué nivel de dificultades presenta al momento de volcar los resultados? ¿Comprende claramente cómo debe hacer el análisis de los resultados? ¿Utiliza una estructura para el mismo? ¿Acompaña el análisis con ilustraciones, cuadros y tablas en caso de necesitarlos? ¿Respeto la manera de insertar los mismos en el texto? ¿Logra analizar los resultados teniendo en cuenta el marco teórico? En caso de haber discusión ¿Cumple los requisitos de redacción de las misma?

La discusión de resultados le permite al alumno poner en diálogo su investigación con la de otros investigadores y así, logra enriquecer la noción de aporte y pertinencia de la inscripción de su trabajo. En cuanto a la evaluación, las preguntas exigen niveles de abstracción pero que devienen de seguir las consignas recomendadas para alcanzar la consolidación del apartado.

11. La redacción del escrito

- 11.1.1. Planifique la composición del "Trabajo Final"

- 11.1.1.1. Redacte cada uno de los apartados teniendo en cuenta: a) El modelo propuesto en este libro, b) Lo referido sobre competencia y actuación, c) Las características escriturales de los textos académicos.

11.1.1.1.1. *Producto: TRABAJO FINAL*

- 11.1.1.1.1.1. ¿Qué nivel de dificultades posee en el proceso de redacción del escrito? ¿Desarrolla las competencias necesarias para redactar un texto académico?

Finalmente, en esta instancia propia de lo que se corresponde con un segundo parcial, el alumno ha completado su trabajo final. En la práctica, puede ocurrir que algunas falencias de redacción y compilación sean corregidas antes de la entrega formal ante la coordinación de Comunicación Social en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. El coloquio coincide con las fechas de final del cuatrimestre. Entre la cursada cuatrimestral y el final, los docentes establecen instancias de encuentro con el tesista para planificar su defensa oral, construir su póster o prezi (soporte visual de la defensa) y prácticas de exposición.

Conclusiones

“En la medida en que se vive en un medio en el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir, decidir, realizar, evaluar... - con los otros-, se crean situaciones más favorables para el aprendizaje. Y esto es válido para todos, incluidos los adultos”
Jodelet (1994:23)

Reflexionar en torno a las prácticas de evaluación en el nivel superior resulta una tarea imprescindible, especialmente considerando la habitualidad inter cátedra y la escases 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.

Por ello, se destaca especialmente el valor de instancias de encuentro y socialización como la presente que convocan a dialogar, interrogar y reflexionar en torno a las concepciones que atraviesan el proceso de formación de los futuros comunicadores, desde su inicio hasta su finalización del ciclo de grado.

Precisamente son los docentes, inmersos en una realidad compleja y cambiante, quienes deben generar y construir criterios, competencias y saberes sobre las implicancias de la evaluación, desde una actitud crítica, generando conocimiento que fortalezca el ejercicio de la profesión docente, con argumentos y estrategias, en un marco reflexivo.

Una posición activa que promueva el compromiso de los estudiantes a través de andamiajes, pareciera ser la única forma de abrir el juego a cuestiones tales como la necesidad del propio compromiso docente, que garantice, sin alejarse de la excelencia académica, la contemplación e incluso, la organización de encuadres y dinámicas de acreditación que consideren el proceso de aprendizaje y producción de los estudiantes en términos metacognitivos en las instancias de finalización de la formación de grado.

Bibliografía

- 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.
- Carnevalli, M. (2014) *Aspectos teórico-metodológicos adquiridos en la formación. Análisis de los trabajos finales de grado*, en AAVV (2014) Escenarios N° 20 Revista Institucional de la Universidad Nacional de La Plata: Universidad y procesos formativos: desafíos para el fortalecimiento de la cuestión pública, Editorial Espacio,
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1976) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores Buenos Aires.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- 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*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- 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>
- Martínez, D. E., Luján Acosta, F., Santorsola, M. V., & Canella, R. A. (2012). *Temas de investigación en Comunicación. Narrativas, construcciones y regulaciones diversas e integradas en el paradigma tecnológico de la información*. San Justo: Prometeo.
- 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.
- 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., & (Coord.). (2010). *Construcción del trabajo final*. San Justo: Prometeo.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM Edita.

Anexo: protocolo de evaluación de proceso del taller de elaboración del trabajo final (COM-UNLAM)

TEMA DEL TALLER	PRODUCTO	PREGUNTAS PARA EVALUAR EL PROCESO	SI/NO PUNTAJE OBSERVACIONES
PRESENTACIÓN DEL TALLER Y DIVERSOS GÉNEROS DE ESCRITURA CIENTÍFICA	ENCUESTA	¿Cuáles son los conocimientos previos que posee sobre los géneros de escritura científica?	
- Seleccione el tipo de género científico para el desarrollo de su trabajo entre las opciones monografía y tesina			
APROXIMACIONES AL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN SOCIAL	TABLA DE TEMA/S DE INTERÉS	¿Qué nivel de conocimiento posee sobre la búsqueda de material bibliográfico en sitios web académico? ¿Y en las bibliotecas tradicionales? ¿Posee el manejo suficiente de distintos tipos de fuentes de información? Fuentes primarias, secundarias, terciarias, impresas, electrónicas, etc.	
- Revise el apartado correspondiente a las aproximaciones al estado de la Investigación sobre Comunicación en América Latina - Revise su biografía académica - Liste los temas de interés, clasifíquelos y revise su conocimiento y los materiales con que cuenta para el desarrollo de los mismos.			
SELECCIÓN DEL TEMA		¿Posee suficiente	

<ul style="list-style-type: none"> - Teniendo en cuenta lo revisado en el SEMANA 1. - Ponga en juego su plataforma creativa en relación con el tema seleccionado. - Proponga las fuentes que harán posible la elaboración de futuros planteamientos. - Elabore una selección bibliográfica compuesta por cinco libros de referencia sobre el tema seleccionado, diez artículos de revista científica y diez artículos de diversas fuentes de información de acuerdo al tratamiento del tema. - Realice el fichaje electrónico sobre las fuentes seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> o Armar la plantilla de Word o Volcar la cita y contenido de las fuentes o Organizar lógicamente las carpetas y 	<p>FICHAS DE TRABAJO</p>	<p>conocimiento sobre un determinado tema para proponerlo en su investigación? ¿Piensa trabajar con un tema que abordó en otra materia? ¿Es consciente de las limitaciones de el/los tema/s propuesto/s? Una vez seleccionada la bibliografía necesaria ¿Comienza con el armado de las fichas?</p>	
--	--------------------------	--	--

<p>subcarpetas en su computadora</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Imprimir – utilizando la función print screen- la pantalla de su computadora en la cual visualice el índice de las fichas 			
<p>TRATAMIENTO DEL APARATO CRÍTICO</p>			
<p>CITAS Seleccione el modo de insertar las citas textuales. Respete el mismo sistema a lo largo de su proyecto y posterior trabajo final.</p> <p>NOTAS Inserte las notas que considere importantes utilizando el pié de página. Respete el mismo formato y disposición a lo largo de su proyecto y posterior trabajo final.</p> <p>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Seleccione un sistema de citas (cita-nota o autor-fecha) y realice las referencias teniendo en cuenta los requisitos del</p>	<p>FICHAS DE TRABAJO CON FORMATO DE ENTRADA Y CITA BIBLIOGRÁFICA (Anexo 1: Referenciado desde el apartado introducción)</p> <p>ARMADO DEL APARTADO BIBLIOGRAFÍA</p>	<p>¿Qué nivel de dificultades presenta al momento de utilizar con el aparato crítico? ¿Se interioriza en el conocimiento y utilización del aparato crítico al momento de comenzar a redactar su escrito?</p>	

<p>sistema seleccionado.</p> <p>Respete el mismo formato y disposición a lo largo de su proyecto y posterior trabajo final.</p> <p>LISTA BIBLIOGRÁFICA</p> <p>Realice la lista que contiene la relación de bibliografía en el trabajo y ubíquela teniendo en cuenta las normas de presentación del presente proyecto.</p> <p>Divida la lista en los tres apartados propuestos: 1) Fuentes impresas, 2) Fuentes no impresas y 3) Recursos electrónicos (Si no cita fuentes no impresas, omita su mención)</p> <p>LAS ENTRADAS BIBLIOGRÁFICAS</p> <p>Utilice el sistema abreviado consignando los datos solicitados.</p> <p>Respete el formato de las entradas de acuerdo a la tipología a la que pertenezca</p>			
<p>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A DESARROLLAR EN EL TRABAJO FINAL</p>	<p>TABLA PARA EL ARMADO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Formule – por lo menos – tres preguntas y objetivos para su investigación 	<p>(Anexo 2: Referenciado desde el apartado</p>	<p>¿Qué nivel de dificultades presenta al momento de</p>	

<p>que cumpla con los requisitos mencionados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confeccione la tabla para el armado del estado de la cuestión. • Redacte el estado de la cuestión, la justificación de su investigación teniendo en cuenta los beneficios que ella pueda aportar y la viabilidad del proyecto. 	<p>introducción) REDACCIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN ½ CARILLA (Parte de la introducción)</p>	<p>formular las preguntas y objetivos de investigación? ¿Formula suficientes preguntas y objetivos para luego seleccionar los fundamentales para el trabajo?</p>	
<p>REALIZACIÓN DEL MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL</p>			
<p>Complete la búsqueda de información iniciada a propósito de la confección del estado de la cuestión teniendo en cuenta las siguientes sugerencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recorra a los bancos de datos ya seleccionados y busque referencias según el marco escogido de, al menos, cinco años de antigüedad. - Lea índices, "abstract" o catálogos de bibliotecas y Centros de Documentación de los materiales elegidos. 	<p>En ambos tipos de trabajo presentar esquema/s de capítulo/s según tema/s y autor/a/s y un capítulo desarrollado</p> <p>En el caso de Informes Académicos de Investigación Conformar el primer capítulo denominado "Aspectos teóricos" (1º PARTE DEL</p>	<p>¿Qué nivel de dificultades presenta para confeccionar el marco teórico y conceptual? ¿Utiliza fuentes escritas y recursos electrónicos o solo se inclina por una de esas opciones? ¿Realiza una búsqueda profunda y dedicada del material o solo se limita a utilizar la primera</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Analice los artículos y libros seleccionados. - Busque trabajos finales de grado y disertaciones en otras partes. - Consulte con especialistas en el tema. - Escriba a alguna asociación científica del área de la investigación. - Cite quiénes son los autores más importantes dentro del campo de estudio. - Distinga la información significativa - Organice datos dispersos. - Arme un esquema (permite visualizar la interrelación entre los fenómenos o variables implicados). - Redacte el marco teórico con la ayuda de lo elaborado para el estado de la cuestión, de los esquemas y de las fichas. - Tenga en cuenta las siguientes sugerencias: - Concentrarse en el problema de 	<p>CUERPO DEL TRABAJO FINAL)</p>	<p>información que obtiene? ¿Es capaz de concentrarse en tema y problema de su investigación o divaga en temas ajenos al estudio? ¿Realiza consultas con un referente académico para la búsqueda de la información necesaria?</p>	
--	----------------------------------	---	--

<p>investigación y no divagar en otros temas ajenos al estudio.</p> <p>- Que la información esté ligada y no saltar de una idea a otra. Comience para ello con una introducción en la que plantee el objeto de estudio y sus tematizaciones y luego desarróllelas sintéticamente.</p>			
<p>CONJETURAS</p>	<p>Solo para Informes Académicos de Investigación</p>	<p>¿Qué nivel de dificultades presenta al momento de formular la hipótesis o conjetura? ¿Qué nivel de dificultades posee para identificar los ejes conceptuales de su investigación?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Escriba hipótesis o conjeturas. • Identifique los ejes conceptuales de su investigación • Identifique los referentes empíricos y conceptos indicadores (en el caso de investigaciones de campo) <p>Construya un esquema o mapa conceptual que contenga y exprese las relaciones entre los conceptos variables y conceptos indicadores que se desprenden de la/s hipótesis o</p>	<p>TABLA DE RELACIONES (Anexo 3: Se referencia desde la introducción)</p>	<p>¿Puede identificar variables y observables empíricos? ¿Qué nivel de dificultades posee para construir el Esquema o Mapa</p>	

conjeturas		Conceptual?	
1º EVALUACIÓN ENTREGA DEL MATERIAL EN FORMA ESCRITA EN EL FORMATO PEDIDO	Presentar carpeta con el formato estipulado. Incluye Carátula, Resumen, Índice/s, Introducción, 1º capítulo, Bibliografía y anexos)		
PLAN METODOLÓGICO: DEFINICIÓN DEL TIPO DE TRABAJO	Redacción de ½ carilla que se incluye en la		
MONOGRAFIA - Seleccione el tipo de género discursivo y el tipo de secuencia - Explique los motivos	introducción	¿Puede reconocer claramente las diferencias entre la Monografía y el Informe de Investigación y las secuencias	
INFORME DE INVESTIGACION	Redacción de ½ carilla que se incluye en la	textuales propias de cada género?	
1. Definir y describir cada una de las etapas que implican el Trabajo Final. 2. Definir el tipo de diseño. 3. Definir y justificar las estrategias de investigación a utilizar. 4. Mencionar las variables. 5. Definir las variables	introducción ESQUEMA DE EJES CONCEPTUALES CON DEFINICIONES (Anexo 3: Se referencia desde la introducción) TABLA DE RELACIONES	¿Cumple con las etapas propuestas en el Plan Metodológico? ¿Cumple con el armado de los anexos propuestos para esta parte del trabajo en tiempo y forma?	

<p>conceptualmente.</p> <p>6. Definir operacionalmente las variables teniendo en cuenta las dimensiones y conceptos indicadores implicados en la representación del concepto de la variable.</p> <p>7. Establecer el enfoque metodológico y el/los procedimientos y la/s técnicas a utilizar de acuerdo a la temática del proyecto.</p> <p>8. Completar el cuadro sinóptico, esquema o mapa conceptual elaborado a partir de las consignas del SEMANA anterior con las relaciones entre las variables, dimensiones y conceptos indicadores.</p> <p>9. Definir el corpus de la investigación.</p> <p>10. Seleccionar el tipo/s de instrumento/s y</p>	<p>(Anexo 4: Se referencia desde la introducción)</p> <p>CORPUS DE INVESTIGACIÓN</p> <p>(Redacción que se incluye en la redacción de la Introducción y se incorpora Anexo 5 si fuera necesario detallar)</p> <p>INSTRUMENTOS Y MATRICES</p> <p>(Se enuncian en la redacción de la Introducción. y se incorporan como Anexo 6 referenciados desde la misma)</p>		
--	--	--	--

<p>confeccionar el modelo.</p> <p>11. Esbozar el plan de análisis.</p>			
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	Solo para Informes		
<p>1. Organizar los títulos y subtítulos del SEMANA de resultados teniendo en cuenta las preguntas, los objetivos, las conjeturas y el plan metodológico.</p> <p>2. Esquematizar el contenido de cada uno de ellos en vistas a la composición final.</p> <p>3. Organizar los cuadros, gráficos, tablas, etc. (si los hubiere).</p> <p>4. Involucrar nuevamente la plataforma creativa expuesta en el SEMANA 2 para poder especular y teorizar con imaginación y lógica</p> <p>5. Organizar un esquema de diálogo mediante el cual se manifiesten los temas de discusión si los hay</p>	<p>Académicos de Investigación</p> <p>2º PARTE DEL CUERPO DEL TRABAJO FINAL</p>	<p>¿Qué nivel de dificultades presenta la momento de volcar los resultados?</p> <p>¿Comprende claramente cómo debe hacer el análisis de los resultados? ¿Utiliz a una estructura para el mismo?</p> <p>¿Acompaña el análisis con ilustraciones, cuadros y tablas en caso de necesitarlos?</p> <p>¿Respeto la manera de insertar los mismos en el texto? ¿Logra analizar los resultados teniendo en cuenta el marco teórico? En caso de haber discusión</p> <p>¿Cumple los</p>	

		requisitos de redacción de las misma?	
LA REDACCIÓN DEL ESCRITO			
<p>Planifique la composición del "Trabajo Final"</p> <p>Redacte cada uno de los apartados teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El modelo propuesto en este libro b) Lo referido sobre competencia y actuación. c) Las características escriturales de los textos académicos. 	TRABAJO FINAL	<p>¿Qué nivel de dificultades posee en el proceso de redacción del escrito?</p> <p>¿Desarrolla las competencias necesarias para redactar un texto académico?</p>	
TUTORÍAS y PRESENTACIÓN DE ESCRITO			