

# **AUTOEVALUACIÓN Y FORMACIÓN PRE PROFESIONAL EN EL GRADO UNIVERSITARIO: UN ANÁLISIS DE EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO, ARGENTINA**

Yamila Heram<sup>1</sup>  
María Florencia Di Matteo<sup>2</sup>

**Resumen:** En este artículo describimos y analizamos una experiencia de autoevaluación llevada a cabo por parte del equipo docente de la materia “Comunicación Mediática” de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta experiencia fue desarrollada luego de la primera prueba de evaluación con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre la calificación obtenida y desempeño en la situación de examen. Se partió de la premisa que la autoevaluación es necesaria para el ejercicio profesional.

**Palabras clave:** Autoevaluación; Ciencias de la Comunicación; Formación Profesional.

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Comunicación y Cultura y Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Ha sido profesora visitante en la Universidad Complutense de Madrid (España), Universidad de Playa Ancha (Chile) y Universidad de Cádiz (España). Docente en la materia “Teorías y Prácticas de la Comunicación II” y del Seminario optativo “Televisión y Crítica de Medios” en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Es investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. Directora de proyectos de investigación relacionados con la televisión y la crítica de medios. E-mail: yaheram@yahoo.com.ar

<sup>2</sup> Magister en Didáctica, Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Educación en la Universidad de Buenos Aires. Docente de la materia "Didáctica General para los Profesorados" en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ha sido profesora visitante en la Universidad Nacional de Granada (España) y en la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas con referato sobre temas de didáctica, evaluación de los aprendizajes y formación docente. Es investigadora becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. E-mail: florenciadm@hotmail.com.

**SELF-EVALUATION AND PROFESSIONAL TRAINING IN BACHELOR: AN ANALYSIS OF THE EXPERIENCE WITH STUDENTS OF COMMUNICATION SCIENCE IN NATIONAL UNIVERSITY OF GENERAL SARMIENTO, ARGENTINA**

**Abstract:** In this paper we describe and analyze the self-evaluation exercise developed for the teaching team on the subject of “Media Communication”, Bachelor in Communication Science at the National University of General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. This experience was developed after the first midterm exam with the purpose that the students reflect on their rates and performance in the exam situation. We understand that self-evaluation is necessary in professional development.

**Keywords:** Self-evaluation; Communication Science; Professional Training.

### **1. Introducción**

Entre las demandas de formación para desempeñarse en el mundo laboral encontramos que se requiere de una serie de conocimientos y habilidades. Entre ellos, se espera que los estudiantes tengan predisposición hacia aprendizajes continuos, dispongan de actitudes flexibles, sean autónomos en el aprendizaje y en la toma de decisiones y que posean apertura al cambio. Asimismo, se requieren de habilidades para una participación activa en las organizaciones, a través de la toma de decisiones, el trabajo en equipos interdisciplinarios, la comunicación jerárquica y con pares y la gestión y el control de su misma labor. En este marco, la autoevaluación se constituye en práctica necesaria para el ejercicio y desarrollo profesional. Tomamos aquí las nociones de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción<sup>3</sup> para referirnos a la capacidad de analizar el proceso y los resultados tanto en el mismo curso de la acción como con posterioridad a ella. Entendemos que este saber reflexivo permite tomar decisiones para controlar y mejorar la propia labor, contribuyendo de esta manera a la profesionalización.

---

<sup>3</sup> Schon, Donald. *El práctico reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

## Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

Tomando como eje a la autoevaluación como parte del proceso de formación pre profesional, en este artículo describimos y analizamos una experiencia de autoevaluación diseñada y llevada a cabo por del equipo docente de la materia denominada “Comunicación Mediática” de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, provincia de Buenos Aires, Argentina. Esta actividad surge del interés del cuerpo docente por generar espacios para que los estudiantes pongan en práctica la capacidad de autorreflexión sobre sus propios procesos y productos del aprendizaje, en este caso específicamente sobre la calificación obtenida y el desempeño en la situación de la primera prueba de evaluación, a mediados del primer semestre de 2014. Otro fundamento de la experiencia se ubica en considerarla como herramienta que le brinda al equipo docente información sobre sus prácticas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes con el fin de mejorarlas.

El trabajo está organizado en los siguientes apartados. Inicialmente, presentamos consideraciones teóricas acerca de la evaluación de los aprendizajes, la autoevaluación de los estudiantes y el lugar que ésta adquiere en la formación pre profesional. Seguidamente, presentamos a la asignatura “Comunicación Mediática” en relación con su ubicación curricular, sus propósitos, contenidos y estrategias de enseñanza. Luego describimos el sistema de evaluación, analizando especialmente la primera prueba de evaluación, cuyos resultados y calificación fueron objeto de la reflexión de los estudiantes. En otra sección, describimos y analizamos la experiencia de autoevaluación considerando las calificaciones obtenidas por los estudiantes, las auto calificaciones que ellos mismo se otorgaron y las razones argumentadas sobre ello. Finalmente, señalamos las principales conclusiones del análisis realizado y esbozamos preguntas que permiten seguir pensando en

la necesidad de trabajar sobre el desarrollo de autoevaluación en la formación pre profesional.

### **2. La importancia de la autoevaluación en la formación pre profesional**

En este apartado, presentamos consideraciones teóricas sobre la evaluación de los aprendizajes, focalizando en el lugar que ocupan en ella los referentes y criterios de evaluación y nociones acerca de la autoevaluación y su rol en la formación pre profesional.

Adoptamos la conceptualización de la evaluación como un juicio de valor que se efectúa sobre la base de un conjunto de informaciones que el profesor recoge sobre el trabajo académico de los estudiantes en vista a la toma de decisiones<sup>4</sup>. Esas decisiones pedagógicas son de distinto tipo: seleccionar estudiantes, clasificarlos, otorgar una calificación, etc. Si bien estas constituyen el último eslabón del acto evaluativo, están presentes desde el comienzo, dan forma a los propósitos y orientan la definición de una estrategia de evaluación. Este abordaje conceptual enfatiza que la recolección de datos realizada en el marco de la estrategia de evaluación no es una mera descripción, por el contrario, esa información es puesta en relación con algunos marcos de referencia.

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Camilloni, Alicia. "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes". Revista *Quehacer educativo*. Montevideo, Año XIV, N° 68, Pp. 6-12, diciembre 2004.

Camilloni, Alicia. La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich, Rebeca (comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

<sup>5</sup> Gimeno Sacristán, José. "La evaluación de la enseñanza". En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata, 1997. P. 338.

Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

Los referentes y criterios de evaluación juegan un papel muy importante en este proceso<sup>6</sup>. Éstos remiten a creencias disciplinares, pedagógicas, institucionales, políticas y éticas. Los criterios de evaluación se definen como “pautas, reglas, características o dimensiones que se utilizan para juzgar la calidad del desempeño del estudiante”<sup>7</sup>. Ellos expresan los rasgos que deben contener los trabajos de los estudiantes para alcanzar los objetivos deseados.

La evaluación de los aprendizajes como emisión de un juicio de valor, requiere contar con referentes y criterios que se encuentran presentes desde el inicio del proceso de formación. En este marco, entendemos que el objeto a evaluar no es un mero recorte de la realidad, por el contrario éste es moldeado e interpelado a través de preguntas que el evaluador se hace sobre ese objeto en función de para qué, para quiénes y con qué sentidos y finalidades evaluar. Entre estas últimos señalamos a la evaluación con fines diagnósticos, formativos y sumativos. La primera tiene como finalidad explorar tanto los conocimientos previos de los estudiantes -entendidos como saberes previamente adquiridos necesarios para seguir avanzando en el proceso de aprendizaje-, como analizar las ideas alternativas y las concepciones erróneas que pudieran operar como obstáculos epistemológicos para la apropiación de los contenidos a enseñar<sup>8</sup>. La función formativa de la evaluación se orienta hacia la búsqueda y análisis de información sobre el tipo y origen de los errores, detectándolos, planteando hipótesis sobre sus posibles causas para redefinir estrategias de enseñanza y

---

<sup>6</sup> Gimeno Sacristian, José. Op. Cit.; Camilloni Alicia. Op. Cit.; Anijovich, Rebeca, Malberger, Mirta y Sigal, Celia. La evaluación alternativa, develando su complejidad. *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, (2007). Pp. 63-86.

<sup>7</sup> Anijovich, Rebeca y otras. Op. Cit. P.71.

<sup>8</sup> Camilloni, Alicia. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. España: Gedisa, 1997.

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS

actividades de aprendizaje<sup>9</sup>. La evaluación con fines sumativos es la que se toma como control al final de un período de estudios<sup>10</sup>.

La concepción de la evaluación como juicio de valor abre a la posibilidad de reflexionar tanto sobre el proceso de enseñanza del docente como sobre el aprendizaje de los estudiantes. La explicitación del juicio de valor desde criterios o referentes permite y abre espacios para su discusión. En otras ocasiones, algunos juicios pueden obturar, por ejemplo cuando no están acompañados de argumentación y son presentados como juicios finales que dan muestra de un poder unidireccional.

Remarcando el valor democrático de la argumentación<sup>11</sup>, sostenemos la necesidad de instalar el diálogo en la educación habilitando a participar y discutir con el otro por ejemplo las calificaciones obtenidas. Y situamos a la explicitación de los referentes y criterios de evaluación en esta dirección. Ello se liga también con la posibilidad de que la evaluación se convierta en autoevaluación en tanto desde las prácticas de enseñanza se generen espacios que posibiliten que el estudiante logre hacer propios esos criterios y, a partir de ello, regular su propio trabajo. En este proceso la metacognición, entendida como reflexión sobre el propio proceso y resultados del aprendizaje, se presenta como una condición necesaria para lograr una buena autoevaluación<sup>12</sup>. Cuando los estudiantes comprenden los criterios de evaluación, ésta se convierte en:

---

<sup>9</sup> Black, Paul y Wiliam, Dylan. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148. Disponible en <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>. 1998.

Black, Paul y Wiliam, Dylan. Developing a theory of formative assessment en *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*. 21:5-31. 2009.

Perrenoud, Philippe. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2008.

<sup>10</sup> Camilloni, A. La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran en Camilloni et al: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (67-92). Buenos Aires: Paidós, 1998.

<sup>11</sup> House, Ernest. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata, 1994.

<sup>12</sup> Camilloni, Alicia. Entrevista. *Revista (12)ntes*. N°8, octubre de 2006. Disponible en: <http://www.12ntes.com/revista/numero08.pdf>.

Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

Una verdadera técnica pedagógica que [les] permite (...) dirigir sus trabajos y mejorar sus desempeños. Sin embargo, no son suficientes los conocimientos acerca de los objetivos, si no se posee un conocimiento equivalente de los procedimientos necesarios para alcanzarlos.<sup>13</sup>

La intención por generar el compromiso del alumno en la evaluación y en la regulación de su aprendizaje adopta diferentes medios (observación directa del docente de las actividades de los estudiantes, intercambios con ellos en diferentes momentos de las clases, interacciones grupales en las que se observan diversas formas de comprender una actividades y de realizar procedimientos, etc.) y se expresa en distintas modalidades de compromiso (autoevaluación, evaluación mutua entre pares y coevaluación – docente y alumno-).<sup>14</sup>

La autoevaluación entendida como medio y objeto de aprendizaje refiere a una regulación de procesos que incluye aspectos motivacionales además de cognitivos y metacognitivos. La autoevaluación como regulación contiene dos metas complementarias: la autorregulación de los aprendizajes -aptitud de los estudiantes para ocuparse de sus procesos cognitivos y motivacionales para aprender- y el aprendizaje de la autorregulación -el desarrollo de esta habilidad a fin de ejercer un mejor control en el aprendizaje-<sup>15</sup>.

La autoevaluación es así considerada, medio y objeto de aprendizaje<sup>16</sup>, es decir un contenido a enseñar. El fomento de la autoevaluación, desde el punto de vista de la enseñanza, lleva a formular objetivos y criterios de evaluación que habiliten a nuevas relaciones entre docentes y estudiantes y

---

<sup>13</sup> Camilloni, Alicia, 2004. Op. Cit. P.11

<sup>14</sup> Mottier Lopez, Lucie. Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, Rebeca *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós, 2010. Pp. 43-71.

<sup>15</sup> Laveault, Dany, 2007, citado en Mottier Lopez, 2012. Op. Cit.

<sup>16</sup> Mottier Lopez, 2012. Op. Cit.

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS

entre estos últimos entre sí. Consideramos que esta perspectiva se sitúa en el marco de una creciente democratización de la enseñanza<sup>17</sup>. Pero para que ello se dé son necesarias ciertas condiciones ya que no toda autoevaluación contiene en sí misma la potencia del desarrollo de la autonomía del sujeto. En este proceso, existen ciertos riesgos que son necesarios detectar, entre ellos situamos la reproducción acrítica de los criterios explicitados<sup>18</sup> y la insuficiencia, incorrección e, incluso, el exceso de las regulaciones<sup>19</sup>.

Esta perspectiva de evaluación discute con aquellas que comprenden a la evaluación como apéndice del aprendizaje -y no como parte integrante del proceso- y desde el docente como único sujeto evaluador. Estas visiones sobre la evaluación que se centran en la valoración de los procesos y productos del aprendizaje de los estudiantes por parte del profesor (heteroevaluación) asumen un carácter individual y reducen la participación del sujeto que aprende al momento de la elaboración de la prueba.

Es posible sostener que las metodologías de evaluación que incluyen las prácticas de autoevaluación, forman parte de tendencias en el campo de la evaluación que podemos ubicar epistemológicamente en las teorías socio - cognitivo - constructivistas. Éstas suponen:

Una ruptura en relación con estos modelos [conductistas] se produjo posteriormente como resultado de la influencia del constructivismo, primero de corte piagetiano y luego entendido de manera más amplia, como socio - cognitivo - constructivismo.<sup>20</sup>

Estas tendencias implican una redefinición de la noción de evaluación, un especial interés por las relaciones entre evaluación, enseñanza y aprendizaje y una redefinición del contenido, las formas y funciones de la

---

<sup>17</sup> Perrenoud, Philipp. 2008. Op. Cit.

<sup>18</sup> Camilloni, Alicia, 2006. Op. Cit.

<sup>19</sup> Laveault, 2007, citado en Mottier Lopez, 2012. Op. Cit.

<sup>20</sup> Camilloni, Alicia. 2004. Op. Cit. P. 12



## Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

evaluación<sup>21</sup>. Estas consideraciones son de gran importancia para el trabajo de autoevaluación que comunicamos en este artículo ya que este método forma parte de estas tendencias.

Situamos estos debates sobre la evaluación y autoevaluación en el marco de la formación pre profesional, entendida como aquella que se oferta desde las instituciones de formación de nivel superior (universidades e institutos de formación profesional entre otros). En términos más preciso, definimos a las prácticas pre profesionales como aquellas que tienen por objeto el desarrollo de actitudes, conocimientos y competencias requeridas para ejercer un empleo, oficio o profesión<sup>22</sup> (IESALC - UNESCO, 2006) y designa tipos de formación organizada que permiten desarrollar las competencias o calificaciones necesarias para el ejercicio de esa actividad. Según señala el “Glosario Regional de América Latina”, la formación profesional es el:

proceso teórico práctico sistemáticamente adelantado, mediante el cual las personas adquieren, mantienen o mejoran conocimientos técnicos y tecnológicos, destrezas, aptitudes y valores que sustentan su empleabilidad como trabajadores y su capacidad para actuar crítica y creativamente en la actividad productiva, contribuyendo así a su propio desarrollo personal, a la competitividad de la economía y al ejercicio pleno de la ciudadanía<sup>23</sup>.

En este proceso formativo, entendemos que la autoevaluación se sitúa junto con la adquisición de conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos y ocupa un lugar importante en tanto permite reflexionar y valorar críticamente los procesos, las decisiones y las acciones realizadas en el mundo profesional.

---

<sup>21</sup>Shepard, Lorrie. *The role of classroom assessment in teaching and learning*. CRESST, University of Colorado at Boulder. 2000.

<sup>22</sup> IESALC-Unesco (2006). *Glosario Regional de América Latina*, IESALC-Unesco.

<sup>23</sup> AFPA. *Fomation professionnelle. Vocabulaire des formateurs*. París: AFPA, 1992.

En términos de Schon<sup>24</sup>, situamos a la autoevaluación como modo de reflexión en y sobre la acción, reflexión que permite contribuir a modificar el curso de la acción. Diferenciamos aquí, la reflexión en la acción (durante el proceso) de aquella que se desarrolla luego, la reflexión sobre la acción. La autoevaluación es, entonces, considerada como parte de la profesionalización.

### **3. Comunicación Mediática: propósitos, contenidos y actividades de la formación**

Esta sección presenta los principales rasgos de “Comunicación Mediática”, la asignatura en la que se llevó a cabo la experiencia de autoevaluación. Para ello, describimos su ubicación curricular, sus principales propósitos y objetivos, los temas que aborda y la metodología de enseñanza empleada. Asimismo, describimos brevemente a los estudiantes que formaron parte de esta actividad.

La experiencia de autoevaluación que analizamos en este artículo se llevó a cabo en el marco del desarrollo de la asignatura “Comunicación Mediática” de la carrera Licenciatura en Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires, Argentina. La asignatura se ubica dentro del “Plan de Estudios” en el Segundo Ciclo Universitario<sup>25</sup>, tiene una duración semestral y una carga horaria semanal de cuatro horas reloj y total de sesenta y cuatro horas.

La asignatura tiene como propósito principal brindar nociones y herramientas para analizar y problematizar a los medios masivos de comunicación, específicamente la relación entre televisión y audiencias. Se

---

<sup>24</sup> Schon, Donald. 1998, Op. Cit.

<sup>25</sup> Las carreras de grado de la Universidad Nacional de General Sarmiento presentan dos ciclos de formación. Un Primer Ciclo Universitario compuesto por 12 asignaturas desde las que se propone brindar herramientas teóricas y metodológicas para una formación general y básica. El Segundo Ciclo Universitario contiene 22 espacios curriculares (asignaturas y talleres) orientados a la formación profesional.

Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

parte, para ello, del presupuesto de que los medios de comunicación ocupan un lugar central en la sociedad, en tanto la hegemonía de la cultura *massmediática* ha reorganizado otras esferas e instituciones como la educación y la política<sup>26</sup>. Para un futuro egresado de la Licenciatura en Comunicación es primordial acercarse a dicho objeto desde una mirada analítica y crítica, que permita comprender, reconstruir y problematizar a la televisión y los alcances y límites de las nuevas tecnologías. Este propósito guarda relación con lo señalado en el perfil del título según señala el “Plan de Estudios”. Desde éste se enuncia que el graduado podrá intervenir en los procesos de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de proyectos comunicativos en instituciones de diverso tipo (medios masivos de comunicación e instituciones públicas, empresas y organizaciones no gubernamentales) atendiendo a los contextos culturales de producción y recepción, las redes de comunicaciones y las especificidades de identidad y tendencia de las mismas. Este mismo documento curricular enuncia que las intervenciones profesionales de los graduados requerirán del análisis y la interpretación crítica de los procesos de comunicación en su contexto sociocultural, incumbencia a la que aporta la materia “Comunicación Mediática”.

Tanto en el programa de la materia como en el “Plan de Estudios” de la carrera, se expresa la intención de contribuir a la formación de profesionales con capacidades de análisis y de interpretación crítica de procesos de comunicación y, en el caso de la materia en cuestión, de aquellos referidos a la televisión. Partimos de la necesidad de establecer una coherencia entre el plan de estudios, los propósitos de la asignatura y las prácticas de formación de los

---

<sup>26</sup> Landi, Oscar. *Devórame otra vez. Qué hizo la televisión con la gente. Qué hace la gente con la televisión*. Buenos Aires: Planeta, 1992.

Sarlo, Beatriz. La teoría como chatarra. Tesis de Oscar Landi sobre la televisión. En *Revista Punto de Vista*, Buenos Aires, N° 44, pp- 12-18, noviembre de 1992.

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS

estudiantes en la materia en cuestión. Es decir, si el propósito es contribuir a una mirada crítica y problematizadora y no meramente consumidora y reproductora de discursos hegemónicos, deberán emplearse métodos como el de autoevaluación. Ésta contiene un supuesto sobre el sujeto de aprendizaje que reflexiona, analiza y se evalúa, habilidades que contribuyen y son requeridas para la formación de profesionales críticos en Comunicación.

A través de las cinco unidades que conforman el programa, se abordan las principales perspectivas teóricas sobre la televisión y las audiencias que se han ido desarrollando en América Latina y, especialmente, en Argentina. Los contenidos trabajados en la materia promueven una mirada crítica. Para ello se utiliza, sobre una misma temática, diferentes autores que ilustran perspectivas teóricas distintas y polemizan sobre algún aspecto de la televisión. Por ejemplo, el debate entre Beatriz Sarlo y Oscar Landi a partir de la publicación del libro de este último autor. Las perspectivas teóricas que se vislumbran en la polémica es, en Sarlo, una mirada más cercana a la Escuela de Frankfurt y la primera generación de los Estudios Culturales y en Landi, más en sintonía con la corriente Funcionalista de “Los usos y gratificaciones”. La posibilidad comprender los ejes principales de esta polémica, conlleva una posibilidad analítica de distanciamiento con la bibliografía, de posicionamiento de cada estudiante en torno a un debate en cuestión.

Con respecto a los contenidos de la asignatura estos son. La primera unidad, denominada “Comunicación, medios y tecnologías” presenta una breve introducción a la comunicación mediática, a través de nociones centrales sobre los medios y las tecnologías, sobre la televisión y sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo y de las audiencias, tomando en cuenta los cambios de paradigmas y principales perspectivas teóricas. La segunda unidad, “La televisión y las audiencias: el inicio desmitificador”, focaliza en la relación entre la televisión y los estudios sobre las audiencias en América Latina en los inicios del campo comunicacional (en las décadas de los '60 y '70);

Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

desde allí la propuesta consiste en comprender los cambios de paradigmas: de la teoría de la aguja hipodérmica a la intención manipulatoria<sup>27</sup>. La unidad tres se denomina “La televisión y las audiencias: las mediaciones”, y focaliza en el cambio de paradigma, en tanto se pasa del interés por los medios a centrarse en las mediaciones<sup>28</sup>, en la cultura y el interés se sitúa en la cultura popular. Es central aquí el concepto de mediación y la rehabilitación de la instancia de recepción y se realiza un balance del desplazamiento en relación con el período anterior. “La televisión y las audiencias: la autonomía de la recepción”, es la unidad número cuatro y tiene por objetivo situar las redefiniciones del consumo en el marco del proceso de globalización<sup>29</sup>, trabajar en la relación de las perspectivas que se centran en la autonomía de la recepción en un contexto de la televisión privatizada y multimediática que se corresponde con la década de los ´90. Por último la unidad denominada “De la televisión a las múltiples pantallas: ¿del consumidor a los nuevos productores?”, focaliza en la actualidad en donde predominan las múltiples pantallas (televisión, computadoras, teléfono móvil) y sobresale la idea de un receptor que se está desplazando hacia la de productor/consumidor<sup>30</sup>. Se propone analizar los límites y las posibilidades de los sujetos espectadores ante las modificaciones tecnológicas, así como la hegemonía de la metatelevisión y el llamado fin de los medios masivos<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> Muraro, Heriberto. *Neocapitalismo y comunicación de masa*. Buenos Aires: Eudeba, 1974.

<sup>28</sup> Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

<sup>29</sup> García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo, 1995.

<sup>30</sup> Orozco, Guillermo. (2012). Audiencias, ¿Siempre audiencias? Hacia una cultura participativa en las sociedades de la comunicación. En Cornejo Portugal, I. y Portillo Sánchez, M. (coords.) *¿Comunicación posmaiva? Revisando los entramados comunicacionales y los paradigmas teóricos para comprenderlos*. México DF: Universidad Iberoamericana. Pp. 17-41.

<sup>31</sup> Carlón, Mario y Scolari, Carlos. *El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate*. Buenos Aires: La Crujía ediciones, 2009

En lo que respecta a la propuesta metodológica de enseñanza, se prioriza una modalidad teórico-práctica. Entre las estrategias didácticas, se emplea la exposición dialogada en un espacio de interacción entre docente y estudiantes a fin de favorecer el análisis y la problematización de los temas abordados. El trabajo en clase incluye, además, exposiciones a cargo de los estudiantes y análisis de artículos de periódicos. También se llevan a cabo actividades de simulación en donde se elaboran argumentos para participar de debates en clase que representan diferentes perspectivas teóricas sobre un mismo tema en cuestión. Se utiliza material audiovisual como introducción a las temáticas y disparador de reflexiones, por ejemplo se proyecta la película *Alphaville* (1965) de Godard para problematizar el concepto de manipulación, se utilizan fragmentos de los primeros programas metatelevisivos –*PNP* y *Las patas de las mentiras*- como introducción y ejemplos de las características de la metatelevisión, entre otros.

El grupo de estudiantes del curso de “Comunicación Mediática” se conforma por 48 estudiantes, de los cuales 45 se presentaron a rendir la primera prueba de evaluación. El instrumento de recolección de datos consistió en una consigna abierta que se administró a un total de 32 estudiantes, 23 mujeres y 9 varones. La pregunta indagó sobre la calificación que creían haber obtenido en la prueba de evaluación y las razones de la misma. Esta actividad se realizó previamente a que la docente entregara los resultados de la prueba de evaluación.

#### **4. “Comunicación mediática”: la evaluación de los aprendizajes**

En este apartado, realizamos una descripción y análisis de la propuesta de evaluación de la materia “Comunicación Mediática”. Para ello, mencionamos el sistema de evaluación empleado y analizamos el instrumento que formó parte de la primera prueba de evaluación a partir de la noción de

## Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

formato de evaluación y señalamos luego los criterios de evaluación. El concepto formato de evaluación:

alude a la configuración que adopta la evaluación, incluyendo no sólo el tipo de técnica e instrumento empleado sino también las características de la tarea que se propone al estudiante (el desafío cognitivo que supone, su grado de complejidad, su relación con la vida real y la práctica profesional) y el modo de resolución (individual/grupal, en el salón de clases/fuera del salón de clases, entrega inmediata/entrega diferida).<sup>32</sup>

En primer lugar, describimos al sistema de evaluación de “Comunicación Mediática”. La aprobación de la materia se alcanza cumpliendo con un 75% de asistencia a las clases y obteniendo una calificación promedio de 4 o más puntos. Si el estudiante logra entre 4 y 6 puntos, debe rendir una prueba final luego de terminar la cursada; si obtiene 7 o más, accede a la promoción de la materia de manera directa, es decir sin rendir ese examen final. En caso de aplazo (obtener menos de 4 puntos) o de ausencia al examen con justificación, puede rendir uno de los dos exámenes. Si obtiene un aplazo (en cualquiera de los dos exámenes) pierde la posibilidad de promocionar la materia de manera directa y debe rendir un examen final. La escala de calificación adoptada va de 1 a 10 grados.

En segundo lugar, nos referimos al análisis del instrumento de evaluación sobre cuyos resultados y calificación los estudiantes debieron realizar la experiencia de autoevaluación. De acuerdo con las clasificaciones en uso<sup>33</sup>, se trata de una prueba escrita con ítems de producción de respuesta larga a resolver a libro cerrado, de manera individual y presencial en las dos

---

<sup>32</sup> Camilloni, A. Cols, E. La problemática de la investigación didáctica: El caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. En Wainerman, Catalina y Di Virginia, María Mercedes (comps) *El quehacer de la investigación en educación* (pp 127-141). Buenos Aires: Manantial, 2010. P. 10.

<sup>33</sup> Camilloni, 1998, Op. Cit.

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS

horas de duración de la clase. Esta prueba presentó cuatro preguntas a desarrollar incluyendo teorías, conceptos y debates a partir de lo expuesto y argumentado en la bibliografía obligatoria que se trabajó en las clases. La prueba tuvo fines sumativos<sup>34</sup> en tanto se administró al finalizar un período de enseñanza, con el objetivo a fin de conocer el grado de avance de los estudiantes en relación con los contenidos programados y enseñados.

Las consignas de la evaluación, entendidas como mediadores que dirigen el pensamiento y la acción<sup>35</sup>, fueron las siguientes:

- 1) Desarrolle las tres tradiciones de investigación de audiencias explicadas por Denis Mc Quail.
- 2) Sistematice las críticas realizadas por la autora Beatriz Sarlo (en La teoría como chatarra) al libro de Oscar Landi “Devórame otra vez. Qué hizo la televisión con la gente. Qué hace la gente con la televisión”.
- 3) Exponga los principales planteos realizados por Héctor Schmucler en “Un proyecto de comunicación / cultura”.
- 4) Desarrolle el planteo de Heriberto Muraro acerca del concepto de manipulación.

El análisis de las consignas del instrumento de evaluación, permite señalar que se trata de ítems que requieren la puesta en juego de procesos cognitivos del orden de la comprensión<sup>36</sup>. Aquellas preguntas que demandan la exposición de planteos de autores y el desarrollo de tradiciones de investigación, se orientan a que el estudiante señale los principales rasgos de lo solicitado, los describa y explique. La pregunta que requiere una sistematización de críticas realizadas por una autora, supone la descripción, clasificación y organización de información.

Estas consignas permiten acercarse al objeto comunicacional desde una perspectiva analítica, situación que posibilita comprender y problematizar a la televisión en sus relaciones con la comunicación y la cultura, tal como se señala en los objetivos de aprendizaje propuestos. Esta tarea analítica se torna

---

<sup>34</sup> Camilloni, 1998, Op. Cit.

<sup>35</sup> Doyle, Walter. Academic Tasks in Classrooms. Curriculum Inquiry, 1984. 14:2.

<sup>36</sup> Doyle, Walter. 1984. Op. Cit.



## Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

necesaria para realizar trabajos de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de proyectos comunicativos en diferentes instituciones. De acuerdo con lo señalado, las consignas de la prueba de evaluación contribuirían a la formación pre profesional y a la futura vida laboral de los estudiantes.

Los criterios de evaluación considerados al momento de la corrección fueron: identificar aspectos relevantes de la temática, fundamentar teóricamente, presentar claridad conceptual, referenciar los desarrollos teóricos en los autores estudiados y utilizar el lenguaje de la disciplina. La elección de estos criterios obedece a razones de orden disciplinar (por ejemplo la importancia del manejo de conceptos teóricos propios del campo de la comunicación y el uso del vocabulario disciplinar) y profesional (la claridad en la escritura, la argumentación, entre otros). En lo que respecta a la calificación, cada una de las preguntas adquirió un valor máximo de 2,50 puntos.

Hasta aquí hemos analizado el examen parcial como instrumento de evaluación desde un punto de vista técnico didáctico. Para avanzar en este análisis, será necesario considerar, desde una dimensión pedagógica, las vinculaciones entre esa prueba de evaluación y las prácticas de enseñanza. En esta línea, señalamos entonces, la existencia de una coherencia entre los contenidos de enseñanza y de evaluación. Esto sería así en tanto el objetivo general de la asignatura es que los estudiantes se apropien de las principales problemáticas teóricas para el análisis de la comunicación mediática. En consonancia con lo señalado, los contenidos trabajados en clase tomaron como fuente, textos que abordan los principales marcos teóricos de las investigaciones sobre televisión y audiencias a lo largo de los años en América Latina, específicamente en Argentina. Asimismo, señalamos que los estudiantes

conocían cuál sería la modalidad de evaluación y el sistema de puntuación ya que la docente lo había anticipado.

### **5. Análisis de la experiencia de autoevaluación de los estudiantes de “Comunicación Mediática”**

Esta sección presenta el análisis de la experiencia de reflexión sobre la evaluación realizada, a mediados del primer semestre de 2014, por parte de los estudiantes de “Comunicación Mediática” a partir de la propuesta del equipo docente. La importancia de esta actividad radica en que los estudiantes tengan la posibilidad, de tomar como objeto de análisis sus propias prácticas de evaluación, en el mismo espacio del aula. Este fundamento se liga a la intencionalidad docente por desarrollar la capacidad de la autoevaluación de los estudiantes. Asimismo, surge como iniciativa del equipo docente de “Comunicación Mediática” para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y de evaluación. En este sentido, la experiencia brinda una doble autoevaluación: de los estudiantes en su desempeño en la evaluación y de los docentes en su rol docente y evaluador.

Esta trabajo de autoevaluación se desarrolló a partir de una consigna abierta en donde se les pedía a los estudiantes que piensen sobre la calificación que creían haber obtenido en la primera de evaluación y que argumenten sobre ese supuesto puntaje alcanzando. Al inicio de la actividad, se mostraron sorprendidos y reticentes a responder la consigna. Señalaban que no entendían el sentido de hacerlo y que la calificación ya estaba asignada por el equipo docente. Por otra parte, expresaron que no estaban acostumbrados a ello y que nunca antes lo habían realizado. Esto permitiría pensar que las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación estarían vinculadas a los resultados dados a partir de la prueba escrita -más que a procesos o reflexiones posteriores-, a una función predominante ligada a la calificación y

Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

dada a partir de un único sujeto evaluador -el docente-. Esta hipótesis puede relacionar con un imaginario de la evaluación encontrado por Cely Lopez, Granados y Ojeda<sup>37</sup> en un estudio realizado en la comunidad académica de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia, desde el que encontraron que para los estudiantes, la evaluación se vincula primordialmente con el momento de elaboración escrita de la prueba.

Como desarrollamos en apartados anteriores, los propósitos del “Plan de Estudios” de la carrera y la propia asignatura promueven la formación de un sujeto crítico capaz de problematizar los procesos comunicacionales. En este sentido cabe destacar la tensión entre esa mirada crítica que los estudiantes pueden desarrollar hacia procesos externos haciendo uso de teorías y conceptos aprendidos y el lugar de pasividad en el que se posicionan a partir de la reticencia para reflexionar sobre su propio desempeño. De aquí la importancia de diseñar y llevar a cabo prácticas de autoevaluación como un método para el desarrollo de las capacidades requeridas desde el “Plan de Estudios”.

Por otra parte, la lectura de esta reacción estudiantil nos brinda información institucional en tanto nos hace pensar que este tipo de trabajo reflexivo no forma parte de las prácticas de formación en la universidad. Esta hipótesis podría dialogar con los resultados de una investigación realizada en La Universidad de Los Lagos en Chile en el año 2010<sup>38</sup> sobre las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la evaluación de los aprendizajes. Entre otros aspectos, concluyen que, para ellos, la evaluación suele ligarse a una

---

<sup>37</sup> Cely Lopez, Carmen Luz; Granados, Miguel y Ojeda, Martha. Imaginarios sobre evaluación en Revista Docencia Universitaria, volumen 5, número 1. Bucaramanga, Colombia. 2005.

<sup>38</sup> Sepulveda Obreque, Alejandro y Martinez Cisterna, José. Como perciben los estudiantes la evaluación en la universidad: un estudio en las carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos, Chile. 2010.

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS

función de control por parte de los docentes y sin posibilidad de pensarla como una posibilidad de diálogo con ellos.

La autoevaluación propuesta se llevó a cabo la semana posterior a la administración de la primera prueba de evaluación. Generalmente, en esa fecha, hay un alto porcentaje de ausentismo debido a que se concentran los exámenes de las diferentes materias. Es por ello que, de los 48 estudiantes que rindieron el parcial, solamente 32 asistieron a la clase en la que se solicitó realizaran la consigna indicada. Del total de esos respondientes a la consigna, el 72% representa a las mujeres de la muestra y el 28% restante, a los varones. En lo que respecta a las calificaciones del examen parcial encontramos que un 50% adquirió entre 4 y 6 puntos, seguidos por un 28,1% que obtuvo entre 7 y 9 puntos y un 18,8% que logró entre 1 y 3 puntos, en tanto que sólo un 3,1% logró un 10 de calificación. Es decir, el 81,2% aprobó la primera prueba de evaluación, al haber obtenido 4 o más puntos. Del total, el 31,2% representa a quienes obtienen 7 o más, condiciones que los sitúa en la posibilidad de acceder a la promoción de la asignatura de manera directa, es decir sin tener que rendir el examen final.

Cuadro 1. Calificaciones otorgadas por la docente sobre la primera prueba de evaluación

<b>Calificación en el examen parcial</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>%</b>
Entre 1 y 3 puntos	6	18,8
Entre 4 y 6 puntos	16	50,0
Entre 7 y 9 puntos	9	28,1
10 puntos	1	3,1
Total	32	100

Fuente: elaboración propia

**Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina**

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

En cuanto a las autocalificaciones por los propios estudiantes, los datos indican que de un total de 32 alumnos que respondieron a la consigna, un 43,8% se autocalificó entre 7 y 9 puntos, un 40,6%, con entre 4 y 6 puntos y un 12,5% entre 1 y 3 puntos. Nadie lo hizo con 10 y un estudiante no respondió a esta consigna.

**Cuadro 2. Autocalificaciones realizadas por los estudiantes sobre la primera prueba de evaluación**

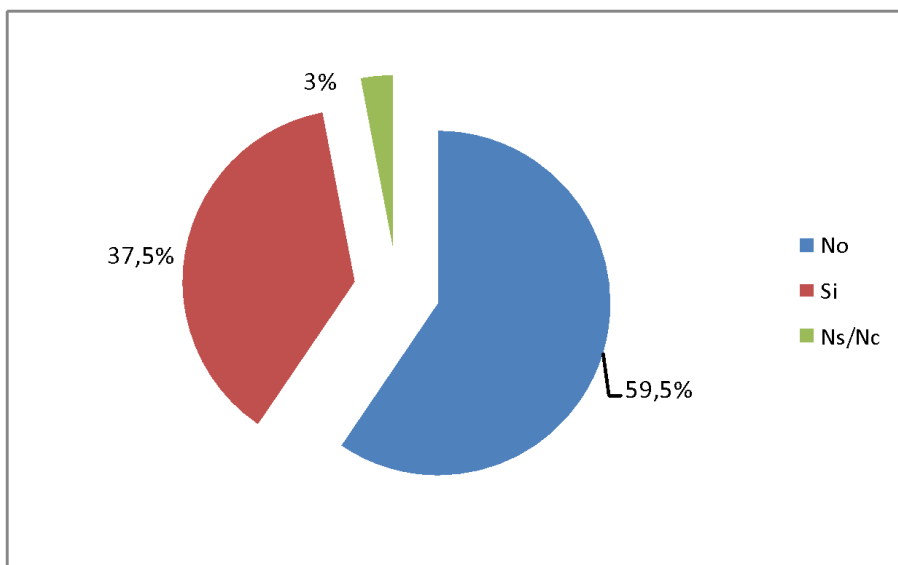
<b>Autocalificación</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>%</b>
Entre 1 y 3 puntos	4	12,5
Entre 4 y 6 puntos	13	40,6
Entre 7 y 9 puntos	14	43,8
10 puntos	0	0
No sabe/ No contesta	1	3,1

Fuente: elaboración propia

La lectura comparativa de los cuadros 1 y 2 (Calificaciones otorgadas por la docente y autocalificaciones realizadas por los estudiantes sobre la primera prueba de evaluación) indica que los estudiantes se autocalificaron por encima de la calificación obtenida entre el intervalo que va del 7 al 9; es decir, tuvieron una expectativa mayor a la efectivamente lograda.

En lo que respecta a la coincidencia entre calificaciones otorgadas por la docente y autocalificaciones realizadas por los estudiantes, observamos que más de la mitad de los estudiantes (59,5%) no coincide en tanto que un 37,5%, sí.

Cuadro 3. Coincidencias entre calificaciones otorgadas por la docente y autocalificaciones realizadas por los estudiantes sobre la primera prueba de evaluación



Fuente: elaboración propia

Entre quienes la calificación y autocalificación no coinciden, la diferencia se da mayormente por un punto, ya sea menor o mayor a la calificación obtenida. En otros términos, la autopercepción de los estudiantes sobre la calificación no dista mucho de la calificación efectivamente obtenida, con un predominio de colocarse un punto hacia arriba. El único caso que presenta una alta variación entre ambos puntajes, se da en la estudiante que se autocalifica con 6 y ha obtenida un 10.

Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

Cuadro 4. Cantidad de puntos en los que no coincide la calificación con la autocalificación

Se puntúan de más en...	Cantidad de estudiantes	Se puntúan de menos en...	Cantidad de estudiantes
1 punto	7	1 punto	5
2 puntos	3	2 puntos	2
3 puntos	1	3 puntos	0
4 puntos	0	4 puntos	1
5 puntos o más	0	5 puntos	0
Total	11	Total	8

Fuente: elaboración propia

A continuación, nos referimos a los argumentos esbozados por los estudiantes sobre las calificaciones obtenidas. Diferenciamos entre respuestas que se articulan en torno de razones cuantitativas y otras, cualitativas.

Encontramos un conjunto de respuestas que refieren, mayormente, a una fundamentación basada en criterios cuantitativos, es decir, argumentan haber obtenido cierta calificación en función de la cantidad de consignas respondidas. Así se expresa en las siguientes citas:

Creo que me saqué un 7 porque si bien una pregunta no contesté, en las 3 siguientes me basé tanto en lo que vimos en clase como en cada uno de los textos, fui específica pero también argumenté lo necesario. (Mariela, comunicación personal 26, mayo de 2014. Autocalificación: 7/ calificación obtenida: 5).

Tenía solamente la seguridad de 2 preguntas, del resto, no aunque he contestado las 4. (Carla, comunicación personal 2, Mayo de 2014. Autocalificación 4/ calificación obtenida: 4).

No soy docente y cada uno que conozco usa bases y conocimientos diferentes para evaluar una misma respuesta.

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS

Considero que me saqué un 7 porque respondí las 4 preguntas, 2 de las cuales con mejor nivel que las otras. Por eso si cada respuesta vale 2,5 supongo tener una nota de 5 por las dos mejores respuestas y, al menos, por cada una de las otras dos. (Marcelo, comunicación personal 17, mayo de 2014. Autocalificación: 7/ calificación obtenida: 7).

De las 4 preguntas presentadas, 2 contesté con más seguridad y las otras dos restantes considero que me faltó ajustar algunos detalles. (Juliana, comunicación personal 18. Autocalificación: 7/ calificación obtenida: 7).

El análisis de estos referentes empíricos permite pensar que estos estudiantes no están habituados a reflexionar sobre sus procesos de evaluación y que relacionan a la evaluación, predominantemente con la calificación y los resultados del aprendizaje en términos cuantitativos y al docente como único sujeto evaluador.

El análisis de los argumentos de índole cualitativa implicó una sistematización de las respuestas en 4 ejes construidos a partir de la identificación de rasgos comunes en esas respuestas. En primer lugar, identificamos un predominio de referencias a contenidos conceptuales demandados por la evaluación; luego respuestas que incluían como argumento la falta de tiempo para el estudio. En tercer lugar, encontramos una serie de respuestas que basaban la argumentación de la calificación obtenida a partir de las dificultades para organizarse durante la prueba de evaluación. Por último y en menor medida, los estudiantes mencionan aspectos emocionales puesto en juego en la situación de examen (por ejemplo nervios y ansiedad) y énfasis en contenidos dados en las clases. Cabe aclarar que la sistematización fue realizada con fines analíticos, como parte del trabajo de construcción de las investigadoras. Por ello podrán observar, en algunas citas, respuestas que presentan entrecruzamientos y relaciones entre aspectos de más de un eje de análisis.



## Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

En primer lugar, predominaron los argumentos referidos a los contenidos conceptuales requeridos por el instrumento de evaluación. Las siguientes citas ilustran lo antedicho.

Porque algunos temas como los rasgos de lo olímpico<sup>39</sup> creo que no me quedaron muy claros a la hora de poder desarrollarlos. Si bien tenía una idea de los conceptos generales que identificaba en el momento de las mediaciones en relación a lo olímpico, no supe desarrollarlo bien. Luego los demás conceptos que pedía el parcial los entendí y desarrolle, a mi parecer, bien. (Ariel, comunicación personal 1, mayo de 2014. Autocalificación: 7/ calificación obtenida: 7).

Debido a que soy consciente que olvidé una clasificación en la pregunta de las mediaciones de [Martín] Barbero lo cual fue un olvido porque si lo sabía (la distinción entre simulacro del contacto y retórica del directo). Por otra parte estimo que otra de las preguntas no contuvo términos exactos de la autora [Florencia] Saintout ya que si bien tenía interiorizado los procesos no me sentí segura a la hora de articular la respuesta. (Celina, comunicación personal 5, mayo de 2014. Autocalificación: 7/ calificación obtenida: 7).

El punto 3 me faltó desarrollar y pienso que en los otros 3 puntos me faltó claridad para determinar la respuesta en sí. Faltaron argumentos para formar la idea y asociar los conceptos. (Roberta, comunicación personal 31, mayo de 2014). Autocalificación: 6/ calificación obtenida: 7).

Según el análisis de los referentes empíricos, observamos que los estudiantes que han esbozado argumentos de orden conceptual son quienes obtuvieron una calificación de 7 o más puntos. Esto nos permite pensar que habría relación entre haber obtenido una alta calificación y haber aprendido nociones teóricas que posibilitan argumentar sobre la calificación obtenida a partir del empleo de esos conceptos y las referencias a los autores estudiados.

---

<sup>39</sup> Se hace referencia, en un lenguaje coloquial, al comediante argentino Alberto Olmedo, ya que uno de los textos remite a las características en la manera de hacer humor en televisión por parte del actor.

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS

Por otra parte, es posible señalar una vinculación entre la explicitación de los criterios de evaluación por parte de la docente, y el uso y conciencia de ellos por parte de los estudiantes en esta reflexión.

Otro de los argumentos brindados por los estudiantes, es la falta de tiempo de estudio. Compartimos algunas citas que lo ilustran.

Ya que no tuve muchos días de estudios, no había estudiado muy bien [Oscar] Landi y [Beatriz] Sarlo y en el momento del examen tuve problemas con [Heriberto] Muraro, es decir que dos preguntas muy bien no iban a estar. (Juana, comunicación personal 6, Mayo de 2014. Autocalificación: 4/ calificación obtenida: 4).

Si bien había leído los textos no retuve los contenidos como debía haberlo hecho y confundí algunos conceptos. Además cuando vi que no podía responder una pregunta no me esforcé demasiado en las otras, tal vez sea porque prefiero hacer el [examen] recuperatorio antes que tener una nota menor a 7. (Patricia, comunicación personal 30, Mayo de 2014. Autocalificación: 2/ calificación obtenida: 2).

Ya que mi falta de lectura de la bibliografía obligatoria es completamente notoria y al hacer foco en una sola consigna y remitirme además de lo que entendí en clase bajo mi poco ejercicio de memoria, la nota es aceptable y reconocida. (Lara, comunicación personal 21, Mayo de 2014. Autocalificación: 1/ calificación obtenida: 2).

Pienso que obtuve un 6 porque no supe desarrollar las nociones del autor Dennis MacQuiet ya que no lo consideré un autor fundamental para los contenidos de esta parte de la materia. (Vanesa, comunicación personal 22, Mayo de 2014. Autocalificación 6/ calificación obtenida: 5)

En contraposición con lo señalado en el eje anterior, notamos aquí que quienes refieren a la falta de tiempo para el estudio son los que han obtenido una menor puntuación, incluso representando la desaprobación. Es posible señalar que la baja calificación sería una representación de no haber logrado una adecuada apropiación conceptual, situación que permite pensar que, por ello, no dispondrían de herramientas teóricas para argumentar sobre la calificación, recurriendo al factor de la falta de tiempo.

## Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

En tercer lugar, encontramos argumentos referidos a las dificultades para responder durante el parcial: manejo del tiempo, redacción, capacidad de síntesis y jerarquización de ideas.

Ya que logré contestar todas las preguntas y responder lo que se preguntaba. Sin embargo suelo extenderme mucho y me cuesta ser concisa, a veces hablo del contexto o del autor antes de empezar a responder y en la pregunta no se pedía que lo hiciera. Creo que en el punto de [Florencia] Saintout estaba insegura ya que no tengo conocimientos históricos de las dictaduras en Latinoamérica. (Analía, comunicación personal 11, Mayo de 2014. Autocalificación: 8/ calificación obtenida: 7).

Creo que dos de las preguntas no las conteste como debería, sino que hablé más del texto en general sin hacer demasiado énfasis en lo que se pedía, por ejemplo la de [Heriberto] Muraro creo haber hablado de las distintas posiciones que se presentaban en el texto pero no creo que haya redactado muy bien o del todo bien al menos para mí creo que podría haber redactado mejor y sacar más provecho de la respuesta lo mismo opino con la de [Beatriz] Sarlo y [Oscar] Landi. (Patricia, comunicación personal 14, Mayo de 2014. Autocalificación: 6/ calificación obtenida: 10).

Estas respuestas nos remiten a pensar en el lugar que la institución universitaria tiene en la formación de capacidades y habilidades que forman parte de los saberes necesarios tanto para el tránsito y aprendizaje en la formación pre profesional como en el posterior ejercicio de la profesión.

En menor medida, hay estudiantes que argumentan sobre su calificación considerando, por un lado, los nervios en la situación de examen y, por otra, la percepción de la intensidad de los énfasis dados en clase a ciertos temas y autores.

Le dediqué mucho tiempo a las lecturas y comprensión de los textos aunque al momento de responder las preguntas me olvidé algunas cuestiones claves debido a los nervios. (Ariela, comunicación personal 13, Mayo de 2014. Autocalificación: 8/ calificación obtenida: 8).

Desde mi punto de vista me faltó estudiar y una de las preguntas a mi parecer se alejaron mucho de lo trabajado en clase. Mi tema era el número 2 y uno de los puntos era la autora [Florencia] Saintout que trabajamos escasamente en clase. Por otra parte, los textos me resultaron difíciles. (Bárbara, comunicación personal 16, Mayo de 2014. Autocalificación: 4/ calificación obtenida: 5).

A pesar de haber participado en clase, no preparé correctamente los apuntes para el parcial. (Matías, comunicación personal 24, Mayo de 2014. Autocalificación: 5/ calificación obtenida: 5).

El análisis de estas citas permite pensar en la necesidad de considerar la presencia de factores afectivos o motivacionales presentes en las situaciones de evaluación junto con los cognitivos. Por otra parte, la referencia a los énfasis dados en clase nos posibilita comprender la importancia de las percepciones que construyen los estudiantes acerca de los requerimientos y exigencias de la evaluación; mediante las cuales ellos interpretan y reconstruyen el contenido del curso<sup>40</sup>.

### 6. Conclusiones

Hemos iniciado este trabajo señalando la importancia que tiene el desarrollo de actividades de autoevaluación en la formación pre profesional de los estudiantes en tanto el mundo laboral requiere de profesionales con capacidad de análisis y reflexión para el ejercicio de la labor.

Una primera observación a realizar, a partir del análisis efectuado sobre las resistencias iniciales de los alumnos a realizar la experiencia de autoevaluación, señalando no comprender el sentido, es que la autoevaluación es una práctica poco frecuente en las actividades de formación pre profesional.

---

<sup>40</sup> Perrenoud, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.

Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands, *Assessment & Evaluation in Higher Education* (pp 5-15) 21 (1).

Autoevaluación y formación pre profesional en el grado universitario: un análisis de experiencia con estudiantes de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina

| María Florencia Di Matteo

| Yamila Heram

Asimismo, encontramos que los estudiantes tienen una representación de la evaluación dada a través de los resultados del aprendizaje, –antes que de los procesos- y de la calificación otorgada por los docentes –sin pensar que la evaluación puede tener, además, otras funciones y hacer partícipes de la misma a otros sujetos.

También cabe destacar que, si bien observamos ciertas dificultades en los estudiantes para argumentar sobre las calificaciones obtenidas, en líneas generales, sus percepciones no distaron mucho de las efectivamente obtenidas. Es posible comprender estas dificultades, considerando la escasa experiencia de los estudiantes en actividades de reflexión sobre sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, podemos analizar esa percepción ajustada sobre los resultados de la evaluación teniendo en cuenta la apropiación de los estudiantes sobre los contenidos estudiados –que brindó herramientas para esa argumentación- y sobre criterios de evaluación. Sobre este último aspecto, central en la formación, nos preguntamos ¿hubo en las clases trabajo de explicitación y análisis de los criterios de evaluación?, en caso afirmativo, ¿en qué consistió?, ¿los estudiantes elaboraron inferencias y pusieron en práctica sus estrategias de interpretación sobre aquello considerado valioso para la evaluación aun sin haber sido explicitado?, ¿se destinó tiempo de clase a actividades de reflexión sobre los propios procesos incluyendo logros y dificultades en la comprensión de los temas dados? Estos interrogantes nos recuerdan que si la autoevaluación es parte de las habilidades requeridas desde la formación pre profesional y para el ejercicio en el mundo del trabajo, entonces será preciso considerarla un contenido de enseñanza, y por tanto planificar su abordaje, dedicarle tiempo y espacio para el análisis y la reflexión. En consonancia con lo señalado, la autoevaluación sobre la propia evaluación, requerirá además, un trabajo de explicitación de los criterios de

## DOSSIÊ EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS

evaluación en clases, antes y durante la prueba de evaluación. El análisis de esta experiencia nos permite pensar en la importancia del rol docente en tanto facilitador de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes puesto en juego en la situación de evaluación y su formación como estudiantes y futuros profesionales.

Recebido em 31.07.2015

Aprovado em 24.08.2015