



UAI

**Universidad Abierta
Interamericana**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN Y
PSICOPEDAGOGÍA**

**TRABAJO FINAL DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACION
SECUNDARIA Y SUPERIOR**

*La función de la evaluación en
el aula taller*

Carrizo Maximiliano Raúl

Sede Centro, C.A.B.A , Buenos Aires, Argentina

Febrero 2021

INDICE

Resumen.....	3
Introducción	4
Palabras Clave	5
Estado del Arte	6
Introducción	6
Desarrollo	6
Reflexiones sobre las investigaciones	8
Marco teórico.....	9
Introducción	10
La evaluación.....	10
El aula taller.....	11
El Diseño Industrial.....	13
La Disciplina proyectual.....	13
La universidad Pública.....	15
Diseño metodológico	16
Análisis.....	17
Métodos	18
La Devolución	27
Proceso o Resultado.....	30
Expectativas y utilidad.....	31
Aspectos ajenos a lo académico.....	32
Ideales	34
Conclusiones	36
Anexos.....	38
Bibliografía	44

Resumen

El presente trabajo se propone explorar las características y funciones que asume la evaluación en el aula taller, esta problemática se planteó en referencia a que y como se evalúa en el aula taller, si se evalúa el proceso o el resultado. La investigación tuvo lugar en el segundo cuatrimestre del año 2020 en la materia de Diseño Industrial de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Se analizaron, tomándolas como referentes, diversas investigaciones relacionadas a la temática en América del sur y el trabajo de campo se realizó a partir de encuestas a los estudiantes y entrevistas a los docentes, todo en modalidad virtual debido al contexto de pandemia. Entre los resultados más relevantes se destacan, por un lado el momento de la devolución, el cual está atravesado por diversos factores coyunturales y pedagógicos lo cual hace que no sea una cuestión simple de encarar ya que depende de diversos actores. Por otro lado el aspecto de los criterios de evaluación, más concretamente su transparencia para docentes y estudiantes desde el principio de cada trabajo práctico así como también su planificación en relación a los objetivos de evaluación y pedagógicos del cuerpo docente.

Introducción

Cuando surge el interrogante acerca de las funciones que asume la evaluación en el aula taller para el logro de los aprendizajes esperados aparece la problemática en relación a qué y cómo evaluar el trabajo en el taller. Si priorizar el proceso, si priorizar el resultado al final del trabajo práctico, si priorizar la experiencia, si priorizar el error, etc. La cuestión gira en torno a como se concibe la evaluación en ese espacio y como se relaciona con la concepción de enseñanza y la concepción de aprendizaje a partir de esta. Durante su experiencia en el hacer del taller y el intercambio con el docente y sus pares, el estudiante adquiere herramientas para resolver problemáticas, pero esto es de manera tácita y probablemente cuando se vuelva a encontrar en una problemática similar no pueda hacer uso de estas al no tener firme ese conocimiento. Entonces cabe preguntarse si los docentes pueden, a través de la evaluación, lograr que el alumno las discrimine dentro de esa experiencia y pueda reflexionar sobre estas, concientizarlas, definir las con el vocabulario específico de la disciplina, acopiarlas, y así hacerlas parte de su zona de conocimiento real. (Vygotski, 1978). Todo en busca de ese profesional autogestivo que se busca construir.

En el presente trabajo se tiene como objetivo general explorar que características y que funciones asume la evaluación para el logro de los aprendizajes esperados. A su vez se plantean como objetivos específicos: conocer cuál o cuáles son los métodos/estrategias utilizados por los docentes para evaluar, explorar la evaluación del proceso del trabajo en el aula taller, explorar la evaluación del resultado de los trabajos en el aula taller, identificar cuáles son los objetivos de la evaluación e identificar que se pretende enseñar al evaluar.

Para llevar a cabo el trabajo se investigaron en las cursadas de diferentes cátedras del segundo cuatrimestre del presente año 2020 en la materia Diseño Industrial de la carrera de grado de Diseño Industrial de la Universidad de Buenos Aires, un contexto donde luego de analizar el estado del arte de esta temática se encontró que no ha sido lo suficientemente explorada. También al ser el Diseño Industrial una disciplina proyectual relativamente nueva en relación a la Arquitectura actualmente no se le ha dado a esta problemática en su campo la suficiente relevancia según lo visible en el estado del arte.

Es por ello que a raíz de nuevas teorías y concepciones acerca de la evaluación como parte del proceso aprendizaje-enseñanza, y no solo como un instrumento de medición de saberes, es necesario dar a luz sus presentes características para mostrar su realidad en relación a estas teorías en este campo de la disciplina proyectual, el del Diseño Industrial.

Palabras Clave

Diseño industrial - Disciplinas proyectuales - Aula taller - Evaluación del estudiante

Estado del Arte

Introducción

Se seleccionaron 4 trabajos relacionados con la temática. El primero se sitúa en Argentina y es de carácter más exploratorio. El segundo se sitúa en Colombia y se pone a prueba un modelo de evaluación durante una cursada. Estas primeras 2 investigaciones se realizaron en torno a la evaluación en la disciplina de Arquitectura, la cual es una disciplina proyectual al igual que la de Diseño Industrial, y en consecuencia, similar a esta en sus estrategias de enseñanza y evaluación en el taller proyectual. En el tercer caso ubicándose en Argentina se abarca una disciplina proyectual distinta a las anteriores que la de Diseño Gráfico, donde se investigan las prácticas de la didáctica en el aula taller tomando la observación como instrumento. Para cerrar en el último caso se analiza otra investigación colombiana, esta vez en la disciplina que nos compete en este trabajo, el Diseño Industrial, y una elaboración y puesta en práctica de un modelo de evaluación con sus respectivos resultados.

Desarrollo

Laura Soboleosky (2007) en su libro realizó una investigación cualitativa exploratoria de las prácticas evaluativas y su relación con el aprendizaje en el taller de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de Rosario (FAPyD), Santa Fe, Argentina con el fin de enfrentar los resultados con pensamientos de distintos autores del tema y lograr así un aporte reflexivo a este.

Para llevar a cabo su investigación Soboleosky hizo una recopilación de datos que dividió en dos partes. Por un lado tomó información de profesionales de la disciplina, entre los que había también docentes y jóvenes graduados, utilizando como herramienta la realización de un workshop o taller. Por el otro lado recopiló datos de alumnos, utilizando como herramienta un cuestionario abierto de carácter no obligatorio y entrevistas en profundidad.

En sus conclusiones habla de una mirada positivista en general del cuerpo docente pero una realidad de cambios que llegan muy lentamente. Hace propuestas para reducir las divergencias entre una evaluación para alcanzar los objetivos de excelencia y otra para el aprendizaje. Propone algunos recursos para evaluar las producciones de los estudiantes y maneras de evaluar en el taller de arquitectura.

Marc Jané I Mas (2004) llevó a cabo una investigación cualitativa con el objeto de explorar procesos de evaluación alternos a los tradicionales y su incidencia en el aprendizaje. Esto se llevó a cabo en el curso de taller de arquitectura de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Para lograr sus objetivos implementó la práctica de dos metodologías de evaluación alternas creadas por él en la materia Taller 2 de la cursada: la auto-evaluación y la evaluación por pares. Para recolectar los datos relativos a la incidencia de estas innovaciones realizó encuestas de preguntas abiertas al principio y al final de la cursada y entrevistas personales semi-estructuradas.

En sus conclusiones el autor detecta cambios positivos en el aprendizaje, mejores en la modalidad de auto-evaluación que en la de evaluación por pares, la cual tiene algunos aspectos sociales-subjetivos negativos. También detecta un cambio en la concepción de los alumnos acerca de la evaluación, quienes parten al principio del taller con un concepto de evaluación sumativa, confuso con la calificación, y al finalizarlo logran desarrollar otro concepto, el de evaluación formativa y claramente diferenciado con la acreditación.

Ariana de Vincenzi (2009) describe y analiza la práctica docente dentro de un taller de Diseño Gráfico perteneciente a la carrera de esa disciplina en la U.A.I, Buenos Aires, Argentina. Esto lo hace a partir de algunos supuestos didácticos del aula taller los cuales son: el rol del estudiante, el rol del docente, la construcción de conocimiento dentro de la dinámica del taller y las metodologías heurísticas como estrategias de enseñanza.

Para lograr su objetivo De Vincenzi usa la herramienta de la observación no participativa en doce clases de diferentes profesores de la materia diseño gráfico.

En sus conclusiones la autora da cuenta de una importancia no percibida por los docentes y estudiantes en lo referente al nombramiento de los conceptos dentro de un lenguaje propio de la disciplina en el intercambio verbal de las interacciones en el aula. Recalca que son necesarios para el estudiante la apropiación de un marco teórico conceptual y un dominio de un vocabulario técnico disciplinar para la comprensión en profundidad de los procesos implicados en el hacer.

Arévalo (2015) plantea una investigación en la cual, en base a un análisis teórico crítico reflexivo, se esboza un modelo de evaluación académica de los proyectos del taller de

diseño. Este es puesto en práctica, se observan sus resultados y luego se extraen conclusiones de su funcionamiento real de acuerdo a las premisas de la investigación.

Como primer paso se planteó el modelo de evaluación basado en: los objetivos de la institución, el programa de diseño, los objetivos del taller y reflexiones críticas en relación a referentes bibliográficos y entrevistas. En segundo lugar se desarrollaron 7 pruebas piloto durante 4 años en las cuales se puso a prueba el modelo como herramienta distintos talleres de asignaturas de la carrera de Diseño Industrial de la Universidad de Colombia. En tercer lugar se extrajeron los datos pertinentes de los resultados de su uso para su evaluación.

El autor concluye que el modelo de evaluación tuvo un impacto positivo en su implementación de acuerdo a sus reflexiones previas. Lo considera funcional a cualquiera de las disciplinas de diseño. Destaca su impacto como parte del proceso de aprendizaje-enseñanza y el rol activo que permite tomar a los alumnos al ser totalmente transparente y ser parte de todo el proceso proyectual desde el comienzo del mismo.

Reflexiones sobre las investigaciones

A continuación se extraen las siguientes reflexiones de puntos relevantes al presente trabajo en lo analizado de estas investigaciones:

El caso de Soboleosky es un acercamiento exploratorio con un marco teórico del tema muy completo, con varios autores y conceptos, dentro de una disciplina afín como lo es la Arquitectura y en el marco una universidad pública en Argentina. No pasa desapercibido hacia el final del texto el fuerte reclamo de los estudiantes respecto de la falta de formación pedagógica de los docentes. Esto es algo crucial a tener en cuenta en una disciplina proyectual, para lograr mayor objetividad y claridad en la comunicación de la retroalimentación, porque aquí no existe una única solución aplicable a cada proyecto de taller.

En la segunda investigación, la de I Mas, se destaca el funcionamiento de la auto-evaluación como metodología, algo que podemos fácilmente relacionar al concepto de evaluación auténtica. No es algo menor lo que sucede con la evaluación por pares, donde la inexperiencia y la subjetividad puesta en juego llevan a que no pueda ser aprovechada en su potencial. También se puede ver un efecto positivo de la transformación de

conceptos de los propios estudiantes acerca de la evaluación, el cual se hace visible en las encuestas al principio y al final de la cursada en la que se aplicó el método experimental.

En el tercer caso se extrae la importancia de la mirada fundamentalmente heurística de De Vincenzi en su marco teórico, distinta a los dos casos anteriores. Su metodología de observación le permitió ver e identificar situaciones que de otra manera quizá no hubiese sido fácil. Las conclusiones expuestas ponen en escena al lenguaje como herramienta y su gran poder transformador en las interacciones entre docentes y estudiantes, o entre estudiantes y estudiantes, dentro de la dinámica del aula taller.

En el cuarto y último caso por un lado Arévalo nos expone la complejidad de la disciplina en la que se busca hacer foco, el diseño industrial. Por otro lado se observa como la transparencia en la dinámica del aula del modelo evaluativo puesto en práctica repercute positivamente en docentes y estudiantes y en el aprendizaje de estos últimos. Pareciera funcionar a modo de una guía o mapa para los estudiantes, donde en todo momento están visibles y claros los criterios por los cuales son evaluados sus proyectos. Esto trae una suerte de calma, ya que un mapa en un terreno desconocido siempre es de gran ayuda para encontrar el camino y permite al estudiante tomar un rol activo en su proceso.

Marco teórico

Introducción

Para encarar este trabajo se definirán los conceptos claves que lo sustentan los cuales son: la evaluación, que es nuestro tema en sí, el aula taller, que es el espacio en el cual se va a estar llevando a cabo la evaluación, y el diseño industrial, que es la disciplina que nos compete y junto con esto último veremos también de que es una disciplina proyectual, la cual es una categoría disciplinar con sus propias reglas y procesos de aprendizaje.

La evaluación

¿Qué es la evaluación? “Cuando hablamos de evaluación nos referimos a un proceso por el cual recogemos en forma sistemática información que nos sirve para elaborar un juicio de valor en función del cual tomamos una decisión.” (Anijovich & Cappelletti, 2017, pág. 46)

Según estas autoras hay dos grandes funciones de la evaluación, una es desde un enfoque conductista y la otra desde un enfoque constructivista. La primera, según la autora, nos habla de la evaluación “(...) como la medición de resultados de aprendizaje al final de un período de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos y calificar con el propósito de acreditación.”. El segundo modelo “se considera una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error se considera fuente de aprendizaje.” (Anijovich & Cappelletti, 2017, pág. 31)

Ambos modelos se usan hoy en día, conviven en las aulas y son necesarios en el mundo de hoy. El primero para saber que conocimientos ese estudiante va ganando en su camino a convertirse en un profesional, para que cuando lo sea, posea las capacidades que la sociedad espera de este dentro de su profesión y sea capaz de afrontar las funciones laborales de un sujeto con su formación. El segundo para el aprendizaje en sí. Centrandonos en este último vamos definir un movimiento que ha tomado fuerza en los últimos años y que es el de la evaluación autentica. La autora la define como “aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes.” Dice también que “Es multidimensional, ya que ofrece información acerca de procesos, productos, emite juicios de valor basados en criterios compartidos y utiliza una variedad de recursos y estrategias. Propone múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y logros.” (Anijovich & Cappelletti, 2017, pág. 73).

María Cristina Davini (2016) escribe las siguientes premisas de este tipo de evaluación:

- Evaluar a través de producciones o demostraciones reales de aquello que deseamos que los alumnos sepan y puedan hacer bien.
- Proponer en estas evaluaciones procesos mentales más complejos y estimulantes que la simple respuesta a cuestionarios.
- Incorporar la evaluación de una amplia gama de aprendizajes y desarrollo de capacidades (expresivas, creativas, prácticas, sociales) y no solo de la esfera del conocimiento.
- Reconocer y facilitar la existencia de más de un enfoque o respuesta en la producción de los alumnos, evitando la solución de lo homogéneo y lo estandarizado.
- Otorgar especial importancia a las expresiones personales no pautadas y a los productos reales que desarrollen.
- Integrar los aprendizajes, en especial en los exámenes recapituladores.
- Propiciar la autoevaluación, de manera que cada alumno pueda valorar sus dificultades y procesos. Involucra el compromiso de los alumnos con sus propios procesos de aprendizaje y con sus logros. (pág. 80).

Se puede agregar a estas una premisa más de otra autoría: “Los criterios de evaluación y sus niveles de calidad son conocidos por los alumnos y los distintos integrantes de la comunidad educativa.” (Anijovich & Cappelletti, 2017, pág. 73)

El aula taller

Ander-Egg (1991) propone primero definir que es “taller” para adentrarse luego en este concepto. “Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es lo mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.”(pág. 10).

En el marco de esta dinámica de enseñanza se debe entender que tanto el docente como el estudiante tienen roles distintos a los que tendrían en un contexto de enseñanza tradicional, y que estos roles están definidos por el espacio, la tipología de enseñanza y las interacciones que suceden entre ambos. Ander –Egg (1991) nos los define de la siguiente manera:

El educador/docente tiene una tarea de estímulo, asesoría y asistencia técnica. Como en todas las formas de pedagogía autogestionaria o participativa, es un animador que incita, suscita, excita, motiva e interesa, para que el educando desarrolle sus capacidades y potencialidades.

Por su parte, el educando/alumno, se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje. El taller crea – debe crear – las condiciones pedagógicas y de organización para el trabajo autónomo y el desarrollo de la personalidad, a través del contacto directo y sistemático con situaciones-problemas relacionados con su disciplina. (pág. 46).

El diálogo

Es pertinente destacar la relevancia de la capacidad de dialogo que necesitan tener ambos roles en esta ya que “(...) las posibilidades de una participación activa (del educando) solo se pueden dar en el contexto de una relación dialógica entre educador y educando” (Ander-Egg, 1991, pág. 63). Las interacciones docente-estudiante, estudiante-estudiante y docente-docente son esenciales en el proceso de aprendizaje y están marcadas por el dialogo. Este aparece en muchos casos en la evaluación en el aula taller en un momento puntual, el de las devoluciones de sus trabajos a los estudiantes.

Según Burbules (1999) el dialogo no es como otras formas de comunicación sino que es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de quien toman parte. En este se hacen presentes el lenguaje, el razonamiento, la moralidad y la organización social, todos estos temas en relación al aspecto comunicativo del dialogo.

También está presente lo dialógico en el dialogo pedagógico. Aquí el autor señala que se establece una relación social que compromete a quienes participan en ella, para que suceda hace falta una relación de respeto, confianza e interés mutuos.

El autor propone tomar el dialogo como un juego, con sus propias reglas: la de participación, la del compromiso y la de la reciprocidad. Acerca de la primera advierte que no se debe caer en el error del monólogo como la presentación de un único y autoritario punto de vista que no admite cuestionamientos.

El Diseño Industrial

Tomas Maldonado (1977) dio una definición que aun hoy en nuestros días es una de las más validadas en el campo. Esta dice así:

La función del diseño industrial consiste en proyectar la forma de un producto (...) significa coordinar, integrar y articular todos aquellos factores que, de una manera o de otra, participan en el proceso constitutivo de la forma del producto. Y con ello se alude precisamente tanto a los factores relativos al uso, fruición y consumo individual o social del producto (factores funcionales, simbólicos, o culturales), como a los que refieren a su producción (factores técnico-económicos, técnico-constructivos, técnico-sistemáticos, técnico-productivos y técnico-distributivos).

(...) sobre el papel del diseño industrial en la sociedad, hemos de añadir que solamente es válida (esta definición) con la condición de que se reconozca que la actividad de coordinar, integrar y articular los diversos factores está siempre fuertemente condicionada por la manera como se manifiestan las fuerzas productivas y las relaciones de producción en una determinada sociedad. (Págs. 13 y 14).

Se denota entonces que es una disciplina muy compleja ya que coexisten muchos factores que la afectan y todo está directamente relacionado con el paradigma imperante económico-social-cultural en el que se actúa, el profesional debe entonces lograr manejar estos factores para salir airoso en su tarea.

En el aprendizaje de la disciplina estos se traducen como criterios de evaluación, son muchos y todos están relacionados entre sí. En el aula taller los criterios de evaluación o “rúbricas” “son como lentes a través de los cuales se miran las producciones y los desempeños de los estudiantes”. (Anijovich & Cappelletti, 2017, pág. 65)

La Disciplina proyectual

Se dijo que la función del Diseño Industrial es la proyectar la forma de un producto pero cabe preguntarse ¿De qué se habla al decir “proyectar” y como se lleva a cabo este proceso? ¿Qué es lo que está siendo enseñado, aprendido y evaluado en el aula taller? Para responder se tomarán las palabras de Mazzeo y Romano (2007):

(...) el proceso de diseño comienza con una necesidad, avanza atravesando distintos grados de certidumbre y finaliza con la verificación en el uso, del objeto que le da respuesta. Avanza atravesando progresivos grados de certidumbre, a partir de la incertidumbre inicial, en los comienzos del proceso. Paralelamente va abarcando decrecientes grados de generalidad, hasta llegar a su máxima definición en su concreción final. Este proceso pasa por etapas que pueden transparentarse y momentos de cerrada hermeticidad, lo que en la metodología de diseño se llamó caja negra, el momento del salto creativo. (pág. 32)

Este proceso comprende varias etapas: búsqueda de información, análisis, formulación de propuestas, desarrollo, materialización y verificación. En estas siempre se está volviendo sobre los pasos, esto es parte de la búsqueda así como lo es estar tomando decisiones a cada paso que se da. Vemos también procesos inconscientes involucrados que tienen que ver con la creatividad.

Es importante saber, en vistas del proceso de enseñanza, que no hay una solución única para cada proyecto y que cada persona que emprenda el camino proyectual siempre llegará a un puerto distinto que cualquier otro que emprenda o pudiera emprender el mismo proyecto. Cada resultado final es único e irrepetible como lo es la persona o grupo que arribó a este.

Cerrando este concepto es necesario recalcar que en el aprendizaje de este proceso siempre está muy presente lo subjetivo. Es importante para los docentes y estudiantes entender esto, desde lo afirmado por Eisner (1998):

(...) negar que podemos tener un saber objetivo, es afirmar que cualquier cosa que lleguemos a saber sobre el mundo será conocida a través de nuestra experiencia, que está mediada por la experiencia anterior formada por la cultura, por el lenguaje, por nuestras necesidades y por todas las ideas, prácticas y acontecimientos que nos hacen humanos. (...)

Es una cuestión de ser capaz de manejar varias maneras de ver, desde una serie de puntos de vista diferentes, antes de reducir todos los puntos de vista a uno solo y correcto. (Soboleosky, 2007, pág. 34).

La universidad Pública

El artículo 2 de la ley 26206 dice que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (ley 26206) En Argentina la ley garantiza financiación, gratuidad y laicidad de la enseñanza superior.

La F.A.D.U. (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo) pertenece a la U.B.A. Universidad de Buenos Aires, la cual es una Universidad Nacional a la cual se aplican estas características además de la autonomía, es decir, la libertad de designar sus propias autoridades y manejarse con total independencia del del gobierno de turno en el país.

Libertad de Cátedra

Según el artículo 67 de la mencionada ley los docentes tienen derecho “Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.” (Ley 26206). Este artículo de la Ley que abre la posibilidad de elección entre distintas cátedras en una misma materia como derecho al docente se puede ver también desde el otro lado, desde el lado de los estudiantes, quienes también tienen la libertad de poder elegir en que cátedra prefieren cursar esa materia.

Docencia ad-honorem

Según la ley 24521 los docentes pueden acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición. En la realidad de la F.A.D.U. la mayoría de los docentes hoy trabajan ad-honorem, el docente ad-honorem “no presupone la búsqueda de una contraprestación salarial, sino que define al trabajo voluntario por el honor del servicio brindado (...). El aumento de las inscripciones a las carreras de la UBA, el déficit presupuestario, así como la escasez de concursos a cargos docentes, son algunas de las causas del crecimiento de esta forma de empleo. “ (Hobert, 2007)

Los docentes ad-honorem son estudiantes o graduados que en general no tienen formación docente y que en muchos casos no llegaron al cargo por concurso sino por designación de la cátedra, las cuales deciden actuar de esta manera con el objeto de equilibrar la tan desbalanceada relación entre el número de docentes y el de estudiantes.

Diseño metodológico

Para lograr el trabajo se definió la población como los alumnos y docentes en las cursadas de diferentes cátedras del segundo cuatrimestre del presente año 2020 en la materia

Diseño Industrial de la carrera de grado de Diseño Industrial de la Universidad de Buenos Aires. La investigación fue cualitativa, con alcance descriptivo-exploratorio. La muestra es no representativa, el muestreo fue por bola de nieve. Se hizo una operacionalización de las principales variables extraídas del marco teórico, se identificaron las dimensiones. A partir de estas se plantearon los indicadores y se utilizaron como instrumentos de medición encuestas y entrevistas profundas a docentes y alumnos de la población elegida. Luego de esto se hizo un análisis en base al marco teórico utilizando para ello una matriz hecha en el programa Excel para el ordenamiento y la organización de los datos. Finalmente luego de terminarla se plantearon las conclusiones del trabajo.

Análisis

A continuación se plantea el análisis en base a entrevistas (ver Anexos 1 y 3) a cuatro docentes hechas mediante las plataformas Meet y Zoom y a veintiséis respuestas de

estudiantes al cuestionario (ver Anexo 2) que se les hizo llegar de manera virtual con un formulario de la aplicación Google Forms.

Siguiendo la línea de los objetivos específicos de la investigación se dividió el análisis en los siguientes temas a abordar: Métodos, La Devolución, Proceso o Resultado, Utilidad y expectativas y Aspectos ajenos a lo académico e Ideales.

Métodos

Se evalúa en general con ejes preestablecidos y por etapas.

En el caso del docente A en su cátedra tienen una metodología de evaluar a partir de cinco ejes que algunos podían llegar a variar dependiendo del trabajo práctico “...entonces siendo cinco ejes, 2 puntos cada uno, suman 10 de total. Y esa es la manera de evaluar. ¿Qué tiene de interesante este método de evaluación? Es que vos tenés trabajos prácticos que se puedan sacar un 7 por decir algo, tenés dos trabajos por ejemplo con 7 pero en los cinco ejes tienen puntuaciones distintas.” En el caso de la docente B también tienen ejes pero estos se van evaluando en distintas etapas a partir de nivelaciones y solo al final del trabajo se pone una nota numérica “se hacen como micro-evaluaciones de acuerdo a las pequeñas instancias del desarrollo y del proceso que se va pidiendo para cada trabajo práctico”. En la cátedra de la docente C es similar “Actualmente en diseño tenemos planillas que son grillas que se van evaluando digamos en las distintas etapas del ejercicio. Desde la investigación, desde definición de estrategias o propuestas. Esto es una simplificación. Después en proyecto que hay algunas categorías que son los ejes de ese proyecto.” La docente D, desde un puesto de mayor jerarquía rescata “A ver, métodos de evaluación hay muchos y hay muchas posibilidades. A veces el método de evaluación implica una instancia de proyección de un proyecto, las materias, sobre todo las que yo dicto, son materias proyectuales, que trabajan por proyecto. Lo que se va elaborando es un proyecto. Con lo cual hay evaluaciones paulatinas, evaluaciones que se van dando en el proceso del desarrollo del trabajo que en general son lo que nosotros definimos como correcciones, ¿no? Que tienen el sentido de dar una mirada, se hace un corte en el momento que ese proceso está desarrollado para evaluar como viene hasta este momento...”.

Se trata de un estudiante que “hace” constantemente y un docente que “asiste” al corregir paulatinamente ese proyecto, es claro que el contexto en el que se dan estas relaciones no es otro que el aula taller, “un lugar donde se trabaja” (Ander-Egg, 1991).

Se observa también en estos métodos de evaluar a partir de “ejes” los distintos factores que componen la disciplina del diseño industrial de los cuales habla Tomás Maldonado (1977).

Por otro lado esto de las “etapas” en las que se evalúa lleva a pensar en que la evaluación pareciera acompañar en todo momento el camino del estudiante en este proceso tan propio de la disciplina proyectual del que hablan Mazzeo y Romano (2007).

Otra práctica por la que se consultó a docentes y estudiantes en el trabajo de campo es la de **co-evaluación**.

Esta práctica en general se usa y los docentes la ven como una herramienta positiva especialmente en las primeras instancias de un trabajo práctico. Son conscientes de las cuestiones subjetivas que acarrearán y la utilizan con diferentes estrategias donde los estudiantes corrigen a sus compañeros a partir del anonimato o en las correcciones grupales masivamente, nunca uno a uno.

El docente A cuenta *“A veces nosotros usamos esa herramienta, pero no en la etapa final de evaluación sino en la etapa quizá más fresca del trabajo práctico (...) hicimos algo que llamamos corrección a la gorra. Era totalmente anónima, armamos una ronda en el aula e iba al medio el grupo que iba a corregir, que en realidad que más que corregir era una exposición de hasta donde había llegado hasta ese momento con el trabajo práctico. Después se le daba cinco minutos al público para que escriba en papel alguna idea rápida, una crítica constructiva, se juntaba con una gorra y luego se entregaban esos papeles al grupo que había pasado al centro. Entonces ese grupo se llevaba la corrección de los docentes y diez correcciones más (...) Es muy difícil pretender que se de bien en los estudiantes. Es sensible ese método de corrección. Por eso la corrección a la gorra que hicimos el año pasado funcionó bárbaro porque fue anónimo”*. La docente B acuerda con esto también desde su cátedra: *“Lo hacemos mucho en la primera instancia de investigación. (...) Muchas veces lo que hacemos es trocarles la entrega, este grupo le corrige a este, este a este y este al otro. Anotan los puntos que les parece considerar y mejorar y eligen un vocero para representar y manifestar estos puntos. Fue buenísimo porque ahí te das cuenta de que los estudiantes tienen mucho para reflexionar, observar y decir. Nos pasó que fue muy poco lo que tuvimos para agregar nosotros como docentes profesionales a la devolución que habían hecho ellos.”* La docente C también lo utiliza aunque: *“no con la palabra evaluación sino en dinámicas de clase de hacerse preguntas*

entre ellos, de a pares o de a grupitos o en subgrupos. A veces doy yo preguntas disparadoras y que ellos vayan profundizando. Pero no como evaluación de nivelar a un compañero sino como dar ideas, visualizar zonas, la parte constructiva. En ese sentido la uso mucho durante las clases.” La docente D aporta su mirada desde su cargo de mayor rango: *“...por supuesto está planificada y guiada por los docentes pero en donde es interesante el entrecruzamiento de la mirada de los mismos estudiantes. Muchas veces lo que tiene para decir un docente lo puede decir perfectamente el grupo de estudiantes y es mucho más interesante cuando la respuesta viene de un par que cuando la respuesta viene del docente (...) es como una sinergia entre el mismo grupo de estudiantes. Entonces mi mirada de las correcciones es tratar de correrme del lugar del saber”*

Por parte de los estudiantes la mayoría la practicó en general se la considera más positiva que negativa pero siempre depende de otros factores que se den.

Un 73% respondieron haber practicado la co-evaluación mientras que un 27% respondieron no haber experimentado este método. Un 46% piensan que es positivo, en general consideran que es importante la mirada de los otros, *“me di cuenta que el criterio y comentarios que me hacían mis compañeros eran las mismas que me hacía mi docente”*. Un 27% piensan que es negativo, dicen que termina siendo distinta a las evaluaciones de los docentes (que son quienes ponen la nota) y que hay cuestiones de subjetividad y de amiguismo que juegan en contra en frases como *“sentirse responsable de la nota”* e *“intentan dejar bien parados a todos”*. El restante 27% tiene una mirada ambigua. Creen que lo emocional, lo cual aparece en palabras como *“vergüenza”, “incomodidad”* y *“amistad”*. Destacan que aunque pueda ser una práctica positiva no es confiable del todo.

En contraste con los resultados de la investigación de I Más (2004) se aprecia una experiencia mucho más positiva de este método, quizás por las variables y momentos en el proceso en los que lo usan los docentes, o quizás por la manera de sortear con el anonimato y las correcciones en grupos al entrecruzar trabajos estos aspectos negativos, desde los subjetivos que nombraba el autor. Estos de todas maneras no dejan de estar presentes pero en mucha menor medida.

Se advierten además algunas características que recuerdan a las premisas de la evaluación auténtica de Davini (2016) como incorporar otros tipos de aprendizajes y desarrollo de capacidades, en este caso sociales y reflexivas, donde aparecen procesos mentales

distintos al tener que ver con mirada crítica el trabajo de un compañero al tener la tarea de evaluarlo.

Otra vez aparece un aspecto fundamental del contexto del aula taller porque la co-evaluación está pautada dentro de las interacciones estudiante-estudiante y su riqueza en el aprendizaje con la mirada del otro y con mi mirada sobre el trabajo del otro. El docente se corre del lugar del saber.

Otro método por el que se consultó a estudiantes y docentes es de **autoevaluación**.

En general los docentes la encuentran como una herramienta muy positiva e incluso la usan en instancias finales de evaluación donde se le da al estudiante una ficha de autoevaluación final, esta ficha tiene incluso peso en algunos casos de llegar a cambiar la nota y es utilizada en las devoluciones en comparación con las evaluaciones de los docentes. Sólo en una de las 3 cátedras se dejó de utilizar.

El docente A hace mención a esta ficha: *“(...) se le entrega al estudiante para que también pueda autoevaluarse. Lo mismo que hacemos nosotros lo tienen que hacer ellos con su propio trabajo práctico. Y en la devolución se contrastan, se proyectan todos los trabajos prácticos con nuestras apreciaciones en comparación con las de ellos mismos. En general los estudiantes que tienen un entendimiento de su propio proyecto y logran hacer una buena crítica. (...) Si está el compromiso es una herramienta que suma mucho. (...) me parece que es algo fantástico”* La docente B acuerda con esto y agrega *“Es fundamental. Debemos tener la capacidad de reflexionar sobre lo que hacemos. Antes esto se hacía el final de la carrera. Yo pensaba que esto tiene que aplicarse desde el principio. El estudiante (no el alumno que no tienen luz) tiene que ir desarrollando esa capacidad de autocrítica y de sentido común en lo que está haciendo”*. La docente C sube aún más la apuesta: *“La veo muy positiva. Incluso me parece más positiva esa evaluación que la que hacemos nosotros como docentes”*. La docente D cuenta un poco como es la ficha que ella usa: *“Yo lo que les pido en general es una ficha de proceso donde ellos van volcando que es lo que hicieron y les pido que establezcan ustedes como es el proceso, como creen ustedes que fue su proceso de aprendizaje. Por ejemplo dicen: la hipótesis la desarrollé super bien pero las propuestas en general no la desarrollé mucho pero cuando resolvimos la verdad que llegamos a buen puerto. Y sobre eso están también las que ponemos nosotros. Tenés otra ficha donde sale que propusieron como hipótesis, cuales fueron las propuestas y el resultado final.”*

Por el lado de los estudiantes mayoría la experimentó y la opinión está dividida 50% 50% entre opiniones positivas y negativas.

Un 77% de los encuestados experimentó autoevaluarse. En cuanto a las opiniones aproximadamente un 38% lo ve positivo, como una instancia "práctica", "útil" y necesaria para mejorar y concientizar los propios errores, *"te aleja un poco de tu trabajo para poder verlo desde otro punto y encontrar los errores vos mismo"* Aproximadamente un 38% lo ve como algo negativo, lo consideran "difícil", "complicado", *"que no sirve y no aporta"*. En relación a estos se destaca lo subjetivo de lo puesto en ese trabajo, *"Me cuesta por cegarme con mi propio trabajo"*. Un 23% piensa que depende de otros factores, en general de la persona, *"Está bueno pero siempre uno ve mejor su proyecto de lo que realmente fue y es muy subjetivo justamente por el esfuerzo y el tiempo de dedicación que uno puso en el proyecto"*.

Vemos acá una divergencia entre los docentes, que ven la autoevaluación como una herramienta muy útil, tal cual la vio I Mas (2004) en su investigación, y un casi 40% de los estudiantes que la encuentran a veces útil pero como una tarea ardua de hacer lo cual les termina opacando su concepto de esta. Hay un proceso de aprendizaje ligado a esta que es necesario atravesar y por eso los docentes la propician, ya que entienden, tal como entiende Davini (2016) dentro del concepto de evaluación autentica, que involucra un gran compromiso de los alumnos con sus propios procesos de aprendizaje.

Otra gran cuestión dentro de la metodología de evaluación es la comunicación de los **criterios de evaluación** los cuales se suelen explicitar en el lanzamiento del trabajo práctico. De acuerdo a los entrevistados en la actualidad por el contexto de pandemia una de las cátedras incluso mejoró en ese aspecto y otra de las cátedras experimentó un retroceso y ya no se dicen en ningún momento. Desde la dirección se señala que debieran explicitarse desde el minuto uno.

En la cátedra a donde pertenece el docente A *"Al principio cuando se anuncia el trabajo práctico a lo último se explican cuáles son los ejes de evaluación"*. Desde la perspectiva de la docente B hubo una mejoría: *"la cuarentena ayudó mucho a poder organizarnos de manera más pragmática (...) En este trabajo que estamos haciendo actualmente al inicio del Padlet, en las primeras columnas, les pusimos los ejes a considerar. Sus propuestas tienen que tener tal, tal y tal punto."* La docente C por otro lado nota un retroceso importante *"Con el primer JTP con el que trabajé tenían el programa, los objetivos del*

trabajo práctico se leían en clase, o sea, se charlaban, se debatían, y se hablaba de que a veces los objetivos suben de vara cuando ellos suben la vara. Pasa que a veces el grupo de estudiantes apuesta por más y esto está ya charlado. Después tenían en el programa un apartado que era criterios de evaluación. Con las dos últimas JTP no tenemos un programa tan armado y este año ni programa, cambiaron tanto los ejercicios con la modalidad virtual...”. La docente D desde su puesto de mayor grado profundiza en este tema:” Los criterios se deberían dar desde el primer minuto. Te digo por lo menos como lo manejo yo. Yo en general hago una presentación sobre el trabajo práctico, no es que tiro un protocolo y lo leo, hago una presentación, busco referentes, busco imágenes. En ese protocolo también defino la situación. (...) lo que haces es diseñar un trabajo práctico, lo que hacemos los docentes es diseñar un trabajo práctico en función de una necesidad pedagógica, un objetivo educativo, de enseñanza. Que quiero que ese pibe aprenda en ese trabajo y como le doy esa consigna. Entonces todo el trabajo práctico en realidad es casi un pliego de condiciones, es casi un brief de diseño sobre el cual el estudiante tiene que ir trabajando y pautando, cuanto más abierta es la consigna más la dejas en manos del diseñador. Puede ser que a veces sea más prudente trabajar con un sistema más abierto en términos de consigna y a veces necesites un resultado más concreto y labures sobre una consigna más cerrada. Yo creo que tienen que haber algunos aspectos a considerar, cosas que vos querés que laburen. Y eso se presenta en general en una primera clase armas una presentación en la cual mostrás, este es el objetivo, este es el enunciado del trabajo, estos son los aspectos a considerar. Muchas veces se puede incluso poner la justificación. Porque decidí trabajar sobre ese tema. (...) vos ahí estableces los criterios de evaluación, que tienen que ser coincidentes con lo que vos estás formulando y pidiendo y con esos objetivos que te propones. Y luego de eso incluso se pueden mostrar tipologías sobre las que trabajaste, ideas sobre las que pensaste ese trabajo práctico, ¿no?”

Por parte de los estudiantes los datos arrojados desde la encuesta arrojaron que la gran mayoría conoce al menos en parte los criterios.

En primer lugar un 42% menciona que conoce en gran parte los criterios aunque no su totalidad, en segundo lugar un 31% menciona que alguna idea tiene de cuales serán, en tercer lugar un 19% dice conocerlos en su totalidad y en cuarto lugar aproximadamente un 8% dice desconocerlos por completo.

Se denota acá el conocimiento de los estudiantes de los criterios de evaluación, un aspecto fundamental de la evaluación autentica según Anijovich & Cappelletti (2017), pareciera estar proporcionalmente relacionado con el grado de planificación didáctica de los trabajos prácticos. Al igual que en la investigación de Arévalo (2015) la comunicación de estos hace haya mucha más claridad para todos los incluidos, docentes y estudiantes, acerca de la construcción que se está llevando a cabo y hacia donde está encaminada.

No puede escapar al análisis de un método de evaluación como es tratado en este **el error**. De las entrevistas a los docentes se deduce que en general se suele marcar o comunicar, ahora bien no desde el lugar del "error" sino como una cuestión a seguir trabajando para el siguiente trabajo o siguiente año, salvo que sea algo muy grave la idea es que el estudiante siga su camino y no repruebe quedando obligado a recurrar la materia.

El docente A piensa que *“Eso depende un poco la instancia. Por lo general en el proceso de desarrollo de un trabajo práctico el estudiante va mostrando sus fortalezas y debilidades. Uno se da cuenta cuando la investigación es superficial cuando arranca un trabajo práctico. Tenés que orientarlo, sembrar la semilla de la duda (...) Con preguntas orientativas pero a la vez sin darles la respuesta. Al principio podés dar ese lujo y quizás un poco más avanzado ya vas a dar orientaciones más direccionadas hacia donde lo querés llevar.”* En la cátedra a la que pertenece la docente B *“Se dice siempre. Se trata el camino de la comunicación.(...) Quienes no van cumpliendo con esas etapas de aprendizaje y lo vemos les decimos, mirá tenés grandes posibilidades si corregis esto que hiciste mal en el primer T.P., esto que hiciste en el segundo, etc. Podes hacer un buen trabajo pero tenés un proceso complicado durante el año. (...) A veces nos pasa que aprobamos chicos que están más flojos y a ellos siempre les damos una devolución, para que sean conscientes que al año siguiente van a precisar mejorar”*. La docente C da su mirada: *“Yo vengo de una escuela que me decían que no hay que decirle no al alumno, no, eso está mal. Porque no es constructivo. El no es una palabra muy dura, es muy cerrada y no permite la construcción por encima de eso. Así y todo en las entrega te pasan de encontrar cosas, criterios, que te ponen frases y que más abajo se contradicen y que te das cuenta que están tensionados por cosas que vos fuiste nombrando en clases y que quieren cumplir con ciertos aspectos, ¿no? Así y todo en general no los veo como un error; ah te equivocaste muy grave; sino como: ok, falta coherencia. En general se marcan pero depende la gravedad”*. La docente D desde su puesto de superior grado contesta: *“A mi me parece que las devoluciones siempre tienen que salir desde lo*

propositivo, que está bueno del proyecto, que es lo que es interesante, que siempre hay algo interesante y que es una punta para llevar adelante. El docente que sólo ve los errores está trabajando mal. Siempre hay algo para adelante desde lo que vos tracciona el proyecto. Y después decís: bueno en principio te digo que esto está muy bien, es muy interesante como lo encontraste acá, como lo pensaste, lo llevaste para este lado, ahora sería interesante que pensaras desde este otro lugar porque por ahí no está al mismo nivel de lo que estás haciendo acá. Fijate que te pueden servir estas referencias, estas cuestiones y para la clase que viene te propongo que revises esto. (...) si hay un pibe que le cuesta y que incluso el resultado cuando llegamos al final del año no es el mejor, no importa, que siga aprendiendo en 2do, no le voy a frenar el trayecto porque no está completamente horneado el pibe. Esta cosa que pasaba mucho antes ¡Tenés que reprobar porque necesitas madurar! bueno, ¡Dejalo madurar en el año siguiente! Si más o menos aportó, laburó y más o menos llegó a un resultado. Otra es: tendrías un 4 o un 5 pero yo prefiero desaprobarte porque me parece que vas a madurar. ¿Madurar qué? Podes madurar al año siguiente. (...) antes vos tenías dos cátedras que trabajaban en el marco de la masividad y que no había competencia, era una a la mañana y otra a la noche. Entonces el docente era dueño de la ley y de todo. Muchos reprobados, el 30% o 40% reprobados, a mi hoy yo tengo un 30% de reprobados y me pregunto que hice mal yo. No hay un problema con los estudiantes, hay un problema con la forma en que di clases si no me están entendiendo.”

Aparece la concepción del error como fuente de aprendizaje desde el modelo de evaluación formativa de Anijovich y Cappelletti (2017) A diferencia de los resultados arrojados por la investigación de Soboleosky (2007) se rescata un tratamiento del error con una visión que prioriza mucho más al sujeto como persona, aquí lo pedagógico y comunicacional están más presentes. Incluso el nivel de retroalimentación que se transluce de los testimonios tiene una estrecha relación con el concepto de dialogo que propone Burbules (1999).

Relacionado con esto último, el lenguaje y específicamente el uso de **los términos específicos de la disciplina** y su uso en las evaluaciones, se consultó a los docentes que importancia se le daba a este aspecto. En resumen se considera un tema importante aunque también se considera que tiene un proceso de aprendizaje en el tiempo. Algunos hacen ejercicios para concientizarlo.

El docente A señala que durante la cursada *“Los chicos te preguntan: bueno pero ¿Que es innovación? ¿Cuál es la diferencia entre situación de uso y secuencia de uso? ¿Cuál es la diferencia entre familia y sistema? Empiezan a surgir esas cuestiones, ahí es cuando ellos mismos buscan hablar con propiedad”*. La docente B considera que *“...es algo que tienen que ir incorporando de a poco. En el primer año cuesta mucho porque no lo tienen incorporando. Nosotros hacemos hincapié. Al principio de nuestra cátedra hicimos como un dossier del cuatrimestre, un pantallazo de los trabajos de todos los niveles anterior entonces en una clase interactiva. Entonces al principio les pedimos que ellos comenten en un programa que se llama miró, hacer unos post sticks de que palabras nuevas aprendieron (...) Siempre hablamos con terminologías apropiadas porque se tienen que ir formando como diseñadores. si tienen una situación interdisciplinaria, si tienen que ver un técnico o un matricero o si están trabajando con otros colegas no le pueden decir: pásame el pituto de la cosita. No, tenés que hablar con propiedad. Nombrar las cosas como son: el asa, las herramientas.”* La docente C dice que sí se le da mucha importancia y comenta una anécdota *“...con dureza por ejemplo nos pasó algo muy paradigmático. Ponían dureza es tal cosa, y ponían características de materiales muy duros y cuando le hacías preguntas de repente se rayaban, etc. No era la dureza técnica que uno estudiaba en Tecnología (otra materia). Ahí sí le empezamos a dar atención, quizá por este ejercicio y yo creo que por la situación de yo no lo puedo tocar, ni oler ni nada y me lo tenés que saber describir.”* La docente D desde su posición jerárquica contesta *“...son super importantes todas esas terminologías, conceptos, palabras, porque lo que vas haciendo cuando vas explicitando todas esas palabras es el método, lo que no pasaba cuando no estaba todavía tan especificada la idea del proceso.(...) el que viene de un bachiller especializado en ciencias o lengua no caza una. A mí me costó horrores. Lo que se trata es ir generando una idea de que trabajo en base a que dificultad y complejidad tiene cada año sino qué te propones como objetivo de enseñanza. Entonces ahí si claro toda esa terminología se expresa y se transmite a través de las teóricas, de los distintos contenidos que se van bajando.”*

La importancia de esta cuestión es visible y es tomada en cuenta por los docentes en lo práctico. Tal cual señalaba De Vincenzi (2009) no solo por el uso del vocabulario específico sino por la apropiación de conceptos y del marco teórico, incluso del propio método como señalaba la última docente. Todos saberes que es preciso valorar desde los primeros años de la carrera ya que en muchos casos y en general casos de cualquier

estudiante que no venga de una escuela técnica, el conocimiento real está muy lejano a la zona de desarrollo potencial, la distancia en la zona de desarrollo próximo es grande (Vygotski, 1978)

La Devolución

Al consultar a los docentes acerca de las características de la evaluación respondieron que las devoluciones de entrega y pre-entrega son grupales y viendo en detalle algunos trabajos a modo ejemplo, también con anotaciones, en general se han implementado dos fichas, una de resumen o abstract y otra de autoevaluación que se utilizan en esta devolución.

En la cátedra del docente A: *“Cuando termina un trabajo práctico, tienen que bajarse un PDF que son dos hojas. El primero es un instructivo y el segundo sería un pentagrama (...) las devoluciones, a modo teórico como le llamamos nosotros, es hacer un cierre de lo que fue el trabajo práctico contando las experiencias de nuestro punto de vista, después se hace la devolución de los trabajos prácticos uno atrás del otro con este pentagrama para que vayan viendo. También se muestran como son los casos en donde hubo una buena idea, donde hubo una buena comunicación, y así sucesivamente por los cada uno de los cinco ejes para que todos puedan ver que es un caso de un trabajo práctico que tiene un buen proceso, (...) en la devolución se proyectan todos los trabajos prácticos con nuestras apreciaciones en comparación con las de ellos mismos.”*. La docente B cuenta que en su cátedra *“...primero se corrige cada comisión, tomando notas, y después vamos generando como una nivelación entre todos y la establecemos. Entre los trabajos que están más desarrollados, menos desarrollados, con mejor comunicación, etc. Generalmente hacemos anotaciones en los paneles. Les damos esa nota porque los estudiantes siempre piden y necesitan una nota. Pero les decimos el porqué de esa nota y que es lo que tienen que mejorar. Ya cuando es la entrega final las notas se las damos bastante después. Lo que si hacemos es esta especie de ecualizador donde ponemos los ejes que usamos de parámetros para evaluar. Lo que solemos hacer también es hacerles presentar dos fichas. (...)Una ficha que es un resumen, como un abstract de su trabajo (...) el otro documento, generalmente son hojas a4, es la ficha de proceso (...) ahí ellos mismos tienen que autoevaluarse de acuerdo a su proceso y a su resultado final que nota consideran que tiene su proyecto”*. La docente C muestra dos caras de una misma moneda en su relato: *“En pre pandemia hace unos 4 años logramos tener una clase entera destinada a la devolución (...) Ellos con sus autoevaluaciones y nosotros con nuestras*

percepciones generalmente de proceso. De cómo ellos se encontraban en ciertos momentos, de cómo ellos lograban salir adelante, o que estrategias usaban para poder avanzar en el ejercicio. Más allá del resultado de la devolución de nota era remarcar situaciones del proceso para que ellos se queden con esa situación, no con el resultado que habían llegado sino como ellos se desempeñaron en su proceso de diseño. (...) Ahora a la nueva JTP (tercera) le tocó pandemia así que las devoluciones son por Zoom. No podes en general estar el uno a uno en el zoom, te piden que haya más alumnos por una cuestión de género. Entonces no está nada bueno porque las devoluciones son en grupo y casi que volví a leer listita de notas como a los inicios (de mi carrera docente) y me parece un horror. (...) Traemos muchas cosas personales a nuestros diseños. Entonces tenemos que ser mucho más criteriosos con esto del error cuando uno marca porque estás evaluando y estás observando a alguien, más allá de su resultado objetual, cosas más personales. Los cuidados que hay que tener. O las interpretaciones que uno a veces hace, a mí me pasa de a veces decir cosas y después pensar: no se si estuvo bien haber dicho algo así, o con género, es importante como interpelo al otro.” La docente D da su opinión desde su rango más alto que el de los demás docentes “las devoluciones son generales y se trata de mostrar justamente el laburo de todos y de aprender un poco de los que nos pasó a todos en ese trabajo, ¿no? (...) En la situación de la presencialidad además es muy importante el manejo del espacio. Qué significa que un docente se pare en el frente de la enchinchada, mirando a los estudiantes y haciendo pasar uno por uno a los pibes a hablar de sus trabajos. Y qué diferencia hay que el docente se siente atrás, con los estudiantes, mirando hacia la enchinchada, haciendo preguntas y haciendo participar al resto de esa corrección. Entonces la corporalidad y la posición del docente puede cambiar muchísimo en función a donde se quiera posicionar, si se quiere posicionar como el dueño del saber o si quiere posicionar en un rol de facilitador de conocimiento y de esa corrección. Entonces la corrección deja de ser el decir del docente como un lorito y empieza a ser una construcción que se empieza a dar entre todos. Y llegás al último pibe y te dice: ya está, ya con todo lo que vimos ya me queda más o menos claro para donde seguir. Cuando pasa eso vos decís ¡Buenísimo! (...) A mí me parece que las devoluciones siempre tienen que salir desde lo propositivo, que está bueno del proyecto, que es lo que es interesante, que siempre hay algo interesante y que es una punta para llevar adelante.(...) Hay que tener mucha claridad, poder alejarse del trabajo del estudiante entendiendo que no me puedo ni enojar ni fastidiar, incluso muchas veces van a plantear cosas con las cuales yo no voy a estar de acuerdo pero que son SU mirada, no

la mía. Yo tengo que poder ayudarlos desde su mirada, entender que un docente es un guía. Es un tutor, se tiene que parar en el lugar de acompañar el proceso y el aprendizaje de un estudiante. No en el lugar de decirle lo que tiene que hacer”

Al consultar a los estudiantes se destaca, en concordancia con lo anterior que en general es grupal y dependiendo la cátedra se ve cada caso en particular o algunos casos a modo ejemplo.

Un 65% de las respuestas se reparten en: “verbalmente de manera grupal viendo cada caso en particular” 31%; “verbalmente de manera grupal viendo algunos casos a modo ejemplo” 19% y “con anotaciones en el trabajo” 15%. Un 35% de los encuestados respondieron entre varias opciones, se destacan comentarios que aludían a que se hacía la opción de “verbalmente de manera grupal” pero con la pandemia eso se modificó a la opción de “con anotaciones en el trabajo”. Algún caso aislado menciona que solo le dan la nota.

Otra consulta que se les hizo a los estudiantes en la encuesta fue acerca de cómo veían su experiencia terminada la evaluación, pensando básicamente en la recepción de estos a la devolución de los docentes. Los resultados mostraron que en primer lugar un 38% reconoce sus aciertos y errores luego de ser evaluado. En segundo lugar pero muy cerca un 35% no termina de entender completamente el porqué de su nota. En un tercer lugar un 16% demuestra total desinterés en evaluación más que por la nota en sí. En un menor porcentaje están quienes no entienden nada de porque les fue como les fue y quienes desacuerdan con la nota.

Para analizar la devolución y sus implicancias es necesario recordar el ámbito que nos encontramos analizando, la universidad pública, en la cual la gratuidad (ley 26206) genera que haya masividad de estudiantes en relación a los docentes, quienes en general son ad-honorem ya que el presupuesto estatal no llega a cubrir los salarios para la cantidad de docentes necesaria (Hobert, 2007). Esta es una de las causas por las que los docentes muchas veces no tienen formación pedagógica necesaria para su tarea, cuestión que justamente había sido objeto de los reclamos estudiantiles en la investigación de Soboleosky (2007) No hay tiempo ni recursos para llegar a hacer una devolución individual a cada uno de los muchísimos estudiantes y los docentes deben acudir a estrategias alternativas, aquí es donde plantean entonces la devolución grupal. Para finalizar con este ítem es pertinente recordar, con respecto a los últimos párrafos de los

testimonios de las docentes C y D, las palabras de Eisner (1998) acerca de la subjetividad y la capacidad de un docente de pararse en los zapatos del estudiante”.

Proceso o Resultado

En este ítem es donde más diferencias hubo entre las cátedras, en los docentes no tantas, en general priorizan más el proceso. Una cátedra les da la misma importancia, otra le da más importancia al proceso y otra al resultado (aunque ideológicamente la docente estaba en desacuerdo). Desde la docente del puesto jerárquico se puede ver con claridad que en los primeros años es más importante el proceso y hacia el final de la carrera a medida que el estudiante se acerca a la profesionalización empieza a cobrar mayor importancia el resultado.

El docente A resume en una frase la visión de la cátedra *“Se trata de no darle más importancia al proceso que al resultado, ni al revés.”* La docente B difiere en esto: *“Nosotros en la cátedra el proceso le damos un 8 o 9, le damos mucha importancia, mucho peso. (...) siempre evaluamos el proceso y el compromiso del estudiante porque consideramos que en realidad la labor del diseño como todo disciplina donde haya que generar un contenido, que tenga que ver con la investigación. El proceso es lo que marca el camino de los diseñadores. (...) La nota final es en realidad es un poco observando el proceso y viendo lo que ellos responden haciendo una mirada sobre su camino recorrido”.* La docente C por su parte cuenta como se trata este asunto en la cátedra de la que forma parte *“Del proceso yo te diría que un 8 y del resultado creo que sería un 10. Se mira más el resultado que el proceso en general”.* La docente D desde su puesto jerárquico da una visión global del tema *“Yo la verdad que soy más de interesarme más el proceso. Me parece muy interesante la forma en la que se llega al resultado. Dependiendo del nivel hay más énfasis en uno o el otro. En los primeros niveles siempre el proceso tiene como mucha más importancia que el resultado porque lo que vos trabajas es sobre la enseñanza de una metodología, sobre todo en el primer y segundo año de nuestra carrera. Ahora cuando vos ya tenés un estudiante más avanzado, ponele de tercero, cuarto o quinto y la verdad que trabajas también un poco con las dos cosas, entendiendo el proceso y al mismo tiempo evaluando el resultado”.*

Es claro ver la evaluación del proceso como parte de la evaluación formativa y la del resultado como de la evaluación sumativa, ambos conceptos presentes en el texto de Anijovich y Cappelletti (2017). Es interesante este último testimonio ya que da cuenta de

que aunque, salvo el primero docente, el resto consideraba el proceso como lo más importante a evaluar, ambas evaluaciones son pertinentes. Mientras más cerca está ese estudiante de convertirse en un profesional, un Diseñador Industrial (Maldonado, 1977), más valor se le da al resultado, porque es lo que van a valorar de ellos en el mundo laboral.

Expectativas y utilidad

Al consultar a los docentes acerca de que esperaban de los estudiantes luego de la evaluación acordaron en responder que trata de haber comprendido la corrección. Los docentes entienden que el proceso de aprendizaje no es instantáneo y que posiblemente algunos conceptos tomen su tiempo en ser madurados por los estudiantes para luego convertirse en aprendizajes significativos.

El docente A señala *“Lo que uno pretende es que se entienda lo mejor posible (...) Tampoco pretendemos que lo absorban inmediatamente. Algunas cosas sí las van a entender pero otra cosa es asimilarlas.”* La docente B concuerda con esto, la docente C dice esperar *“Que estén conformes. Que estén de acuerdo. O que les sirva para poder mejorar a futuro. Si les va mal o no logran defender el trabajo. Si en alguna etapa del proceso no tienen las herramientas que estén atentos en el próximo ejercicio o en el próximo momento. Que busquen más herramientas o más acompañamiento de los docentes.”*. La docente D habla de esperar que haya aprendizajes significativos.

En relación a esto también se les consultó acerca de si les parecía útil como instrumento de enseñanza/aprendizaje y acuerdan en que idealmente debiera ser útil pero es algo que no se da tanto. A una de las docentes le resulta muy incómoda.

El docente A comenta *“De alguna manera te obliga a autocríticarte. A repensar tu proyecto, en donde estuviste bien y en donde estuviste mal.”* La docente B más allá de verla útil destacó su emocionalidad *“Es una situación crítica ¿no?, “la evaluación” De mucha solemnidad, pone al estudiante en una posición de un acto muy subliminal (...) es realmente una situación para mí muy incómoda. A mi desde lo personal no me gusta.”* La docente C también piensa que es útil pero quizá no a corto tiempo *“el aprendizaje a veces va mucho más allá, ¿no? Uno lo ve en sus propios procesos, de cosas que hiciste, que viviste como estudiante y que después pasaron los años y uno dice ¡con razón pasó todo eso! ¡Lo vi! Varios años después, en ese ejercicio no lo terminé de ver, no lo entendí, no lo visualicé pero después con más tiempo, con otras cosas, más alejada, si.”* La docente D, con una mirada a partir de un rango superior a la de los otros docentes, termina

de cerrar este tema más desde los objetivos pedagógicos: *“A ver debería ser así, la misma evaluación debería ser una instancia de trascender el conocimiento adquirido, debería ser una instancia de aprendizaje colectivo en el cual yo aprendo no solo de mi proyecto sino también del de mis compañeros. Entonces sí, debería. Si ocurre en todos los casos ya te digo que no, porque hay muchas evaluaciones que se hacen simplemente en función de lo que le gusta al profesor.”*

Consultando a los estudiantes acerca de la utilidad que le encuentran a la evaluación en primer lugar comparten ubicación un 70% de las personas acuerdan en que lo usan como parte de su aprendizaje y también para entender dónde están parados en relación al resto del curso. Un 46% respondieron que lo utilizan para organizarse para el próximo trabajo, es decir, hace la aplicación práctica de los conocimientos construidos en la evaluación. Cerca de un 40% piensan en términos de conocer como es la opinión del docente o grupo docente acerca de su trabajo. Un 35% lo usan solo para conocer si incorporaron o no los conocimientos. Finalmente un 8% sólo se interesan por la nota para ver si aprobaron o no aprobaron el trabajo.

Vemos que es entonces un corte en el hacer del aula taller (Ander-Egg, 1991), un espacio de retroalimentación e interacción, donde los docentes esperan de los estudiantes ciertos ítems relacionados con los objetivos del taller y de cara al próximo ejercicio y los estudiantes esperan que su evaluación les sirva, ya sea con fines de aprendizaje (evaluación formativa) o con vistas en relación a su acreditación (evaluación sumativa).

Aspectos ajenos a lo académico

Se les consultó a los docentes si había aspectos ajenos a lo académico que pensaban que tenían influencia en el proceso de evaluación y cuales eran estos. Se rescata de las entrevistas que en general sí los hay y están contemplados aunque con mayor o menor dureza con respecto a la modificación de las pautas académicas en esos casos especiales. Todos acuerdan en que debe haber empatía del docente hacia los estudiantes, aunque en algunos casos esto parece no suceder la idea general es considerar al sujeto que está detrás del trabajo que se corrige.

En el relato del Docente A se ve que él sí tiene empatía pero las pautas de la cátedra no son modificables *“sí, va a influir y queda en el docente ser sensible antes eso o no. Tomando el caso de un grupo de chicas, yo sabía que había una chica que estaba con problemas de salud. Yo le decía: mirá lo importante es la salud, no quiero que vengas a*

romperte la cabeza acá y te saltees una consulta médica, sería ridículo. Y otra chica era la que más trabajaba fuera de la facultad y también hay que entenderlo ¿Le vas a exigir que le dedique más a la facultad? En algún punto sí porque es la exigencia de la carrera pero bueno tiene su ritmo es decirle queda en vos hasta donde querés dar.” Distinto a este caso el caso de la cátedra de la docente B pareciera tener mayor plasticidad aunque aun así con un límite: “Si, en muchos casos en trabajos grupales el grupo se empieza a desmembrar o no se llevan bien, se pelean y deciden separarse. Por eso entendiendo que el ejercicio está pensado para 3 cabezas y hay solo una consideramos la cantidad de instancias de entrega, la entrega la tienen que hacer igual pero por ahí les pedimos alguna cosa menos o consideramos eso. Ahora por ejemplo tenemos el caso de un chico que viajó a Bariloche a ver a la familia y cuando volvió tuvo que hacer a la vuelta quince días de cuarentena, sabemos que está con su computadora pero no sabemos que otras herramientas tiene, lápices, papeles, materiales, si va a poder hacer mucha exploración, etc. Bueno él nos avisó esto y le dijimos que presente hasta donde pueda. Tomamos en cuenta a quienes nos avisan de antemano o a quienes les sucede una cosa extraordinaria”. La docente C narra en su experiencia como ella debió interceder ante la cátedra para que se contemple en el trabajo de un estudiante un aspecto ajeno a lo académico: “Ahora en pandemia sí estamos teniendo muchas más consideraciones por los ausentes o por los tiempos. (...). El año pasado tuve un año bastante drástico en ese sentido, de un alumno que venía genial y para una pre entrega no llegaba o una situación así que otro docente me dijo bueno, no está libre pero está desaprobado, es bajo nivel porque no vino. Y empezar a indagar e indagar con sus compañeros y enterarme de que había fallecido su hermano. Entonces no, no, dale el tiempo y que esté con su familia y que venga cuando pueda y entregue cuando pueda. Yo corrijo, no me importa. Creo que sí, que hay que estar atentos a esas cosas.” La docente D al igual que los demás encara el tema a partir de una anécdota: “Eso es importante. Cuando entré a dar clases arranqué como vos, con un tramo de formación docente porque no me sentía con la capacidad de poder hacer una devolución porque tenía muchas críticas hacia el modelo educativo que había recibido. Entonces a mí me sirvió muchísimo hacer las materias de la carrera docente para tener recursos y estrategias, que después es otra mirada, lo tomás desde otro lugar. (...) Es el lugar donde vos te querés parar como educador, que estás haciendo? Le vas a cortar la mano al que hace algo malo? O vas a trabajar con un criterio de empatía, comprensión (...) Me acuerdo que (nombre de ex jefa de cátedra) me contaba los pibes que desertaban en primer año, si había 10 pibes de 80 yo le decía: está

bien 15% no es un problema, es lo lógico y ella me decía ¡No! ¿Y vos sabes porque se fueron? ¿Y hablaste con ellos? ¿Les preguntaste que les pasó? ¿Sabes si tuvieron un conflicto? ¿Sabes si tuvieron un problema personal? Se considera a la persona. Se considera al sujeto, además de al alumno.”

Al consultar a los estudiantes por el mismo tema la mayoría de los encuestados (ocho) respondieron que en general no ven aspectos que queden fuera de la evaluación. Dos estudiantes pidieron que se expliciten más y mejor “los criterios”, otros dos estudiantes pidieron que se valore “el esfuerzo” lo cual se relaciona con los otros dos estudiantes que piden que se valore el proceso. Finalmente dos estudiantes piden que se tenga en cuenta “el contexto del estudiante”. Aparecen después otros temas: “evaluación participativa”, “autocrítica del docente”, “unificación de métodos de evaluación en FADU”, “temas técnicos”, etc.

No es menor que se puedan contemplar estos aspectos en la evaluación, especialmente porque pueden repercutir directamente cambiando la calificación, la cual es parte de la evaluación sumativa y está directamente vinculada a un momento decisivo en la carrera universitaria que es la acreditación del estudiante de acuerdo a los conceptos de Anijovich y Cappelletti (2017). Por otro lado es fundamental volver a la cuestión de las interacciones Docente-estudiante las cuales, conforme a lo escrito por Ander Egg (1991), son esenciales dentro del ámbito del aula taller. Aquí se recalca el marco de respeto, lo dialógico y la moralidad del que habla Burbules (1999) como aspectos indispensables para el dialogo en estas interacciones. Es preciso visibilizar estas cuestiones humanas jamás ausentes en interacciones entre humanos.

Ideales

Se interpeló a los docentes en referencia a cuál era su idea de evaluación. En las respuestas resaltan algunos conceptos que deben formar parte de una evaluación ideal las cuales son: construcción colaborativa, rúbricas, planificación, reflexión y cuestionamiento constante, docente como guía y no desde el lugar del saber, mejorar lo objetivo / subjetivo, dedicar tiempo a la devolución y escuchar al estudiante.

El docente A se preocupa por lo subjetivo: *“La persona que corrige un proyecto tiene algunas cosas duras en que basarse y otras cosas no tan duras en que basarse. Tenés dos mil herramientas para que no sea subjetivo pero en algún punto sí es subjetivo ¡Es difícil! La manera esta de los ejes es una buena aproximación de como ordenar la evaluación.”*

La docente B por otra parte piensa que *“Para mí como estamos haciendo está bien porque nosotros evaluamos en función de todo el camino recorrido del estudiante (...) Es un trabajo de construcción colaborativa.”* La docente C opina con algo de nostalgia *“Yo extraño mucho las rúbricas más detalladas (...) Para mi esa cuestión de estar todo el tiempo cuestionando los criterios con los que evaluábamos me gustaba y lo disfrutaba porque también me evaluaba yo misma como docente (...) el tiempo de devolución, el tiempo de escucharlos, escuchar a los chicos que te digan cómo se sintieron, que les gustó, en qué momento se sintieron más cómodos o en cual no. Incluso hasta que te critiquen como docente”.* La docente D considera que *“la misma evaluación debería ser una instancia de trascender, el conocimiento adquirido, debería ser una instancia de aprendizaje colectivo en el cual yo aprendo no solo de mi proyecto sino también del de mis compañeros”*

En otro punto de vista del mismo tema se les consultó a los docentes si pensaban que podrían mejorarse los procesos de evaluación utilizados en la actualidad en la cátedra que mejoraría. En algunas cátedras el camino parece ser el indicado, en otras parece haberse transformado para mejor o peor. Desde los puestos jerárquicos se plantea el tema del lugar del docente y de la planificación.

El docente A planteó mejorar la herramienta que ya utilizan: *“Una idea que hubo el año pasado dentro de cada eje hacer 5 ejes más, o capaz 3 ejes. Si lo vas descomponiendo capaz tenés más herramientas”.* La docente B cree que el camino de su cátedra es el correcto. La docente C aporta también pensando en el contexto presente y sus consecuencias en la cursada de su cátedra *“...el año que viene vamos a volver a la virtualidad seguro, de alguna forma, o a la semi por lo menos (...) trajo cosas negativas, cosas que veníamos haciendo mejor. Que ahora si se pide más resultado, más todavía, porque hay más exposición. (...) Yo creo que tenemos que replantearlos los lugares, no sé con qué herramientas, donde ellos tengan más permiso de participar en distintas acciones. (...) los criterios de evaluación tienen que estar muy bien definidos pero en muchos casos los objetivos del trabajo práctico se van definiendo a lo largo que lo vas haciendo (...) Para que haya una buena evaluación tiene que haber un buen programa de trabajo.”*

En la encuesta a los estudiantes vinculados al mismo tema en primer lugar destacan seis comentarios en relación a la mejora de las devoluciones, los estudiantes piden más profundidad, que sean más propositivas y que se les dedique mayor tiempo, *“que haya*

devoluciones más profundas”. Destacan otros seis comentarios en relación a la mejora referente a los criterios de evaluación, su conocimiento de antemano y su claridad, *“Evidenciar los criterios de evaluación, como te fue en cada punto en particular y como mejorar para la próxima.”*. En segundo lugar le sigue con cinco comentarios un reclamo por las devoluciones de manera individual, *“La personalización de la evaluación”*. En tercer lugar con tres comentarios está el tema de la objetividad/subjetividad, los estudiantes buscan mayor empatía ya que se sienten expuestos como sujetos. A su vez compartiendo este lugar con 4 comentarios también se encuentra el tema organizativo y de tiempos.

Resaltan entonces dos cuestiones ya antes mencionadas que son: Los criterios de evaluación, vistos ya desde la perspectiva de la evaluación auténtica (Davini, 2016) y las devoluciones vistas a partir del contexto de Universidad pública (Leyes 26206 y 24521) con el aporte de Hobert (2007) y por otro lado a partir de los aportes de Burbules (1999). Las críticas de los estudiantes hacia la Devolución vuelven a poner en el ojo de la tormenta las dificultades y obstáculos en la enseñanza dentro del contexto universitario a nivel macro que no pueden ser resueltas desde el lugar docente sino que debieran ser abordadas con políticas públicas del estado.

Conclusiones

No es casualidad que las dos cuestiones más críticas surgidas de la presente investigación hayan vuelto a aflorar justo al final de este en una pregunta referida a la opinión respecto de las mejoras en la evaluación: Estas son: la cuestión de los criterios y la cuestión de la devolución.

El tema de los criterios y su conocimiento con anterioridad por parte de los estudiantes, esto asociado al concepto de evaluación auténtica, desnuda una problemática de la enseñanza mucho más profunda que es la de su planificación. Expresándolo a través de las palabras de una de las docentes es preciso *“diseñar un trabajo práctico en función de una necesidad pedagógica”*. Solo con el diseño y planificación de la cursada se podrá entonces tener en claro qué lugar ocupa la evaluación dentro de esta y así poder otorgarle una utilidad dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Solo a partir de hacer este

trabajo se conocerán cuales serán esos criterios de los cuales los alumnos deberán ser participados desde el comienzo de la cursada. Porque eso es el aula taller, participación, trabajo en grupo, es una construcción participativa, un fluir constante de interacciones entre docentes y alumnos. Es preciso sacar el manto de oscuridad de la evaluación, transparentarla, clarificarla y hacer de los criterios, tal cual se destaca en la investigación de Arévalo, un mapa a partir del cual el estudiante puede ver el recorrido del camino trazado por el docente, quien será su guía y lo acompañará por este.

La otra cuestión es la de las devoluciones, acá intervienen diversos factores: la no formación pedagógica de los docentes, la subjetividad, la masividad en la universidad pública, el engaño de la docencia ad honorem. En cuanto al abordaje de estas problemáticas desde el estado es una cuestión de políticas y desde la docencia hay un camino ya marcado por las autoridades que es un camino mucho más humano y que busca ver en el estudiante un sujeto. Tal cual se evidencia en uno de los testimonios vistos donde dos docentes de cargos jerárquicos discutían la deserción de un porcentaje del 15% de los estudiantes “¿Y vos sabes porque se fueron? ¿Y hablaste con ellos? ¿Les preguntaste que les pasó? ¿Sabes si tuvieron un conflicto? ¿Sabes si tuvieron un problema personal?”. La devolución, y la evaluación en sí, se nutren de esta mirada que da la formación docente, más humana, dispuesta al juego del dialogo, más vinculada al sujeto y dejando un poco de lado el alumno. Porque no se debe pasar por alto que dentro de la evaluación está la acreditación, un momento crucial en la trayectoria académica donde ese estudiante pasa a ser un profesional. Un diseñador industrial que operará en un paradigma económico-social-cultural, y también será parte de su construcción. Este nuevo Diseñador Industrial cuando se encuentre en momentos cruciales de su vida profesional ¿Hará su aporte a este contexto solamente pensando en resultados? ¿En lo burocrático? ¿En los errores como fracasos? ¿Desde un lugar de saber incuestionable? ¿O lo hará a partir de otros valores? ¿De lo empático? ¿Del trabajo en grupo? ¿De lo constructivo? ¿Del dialogo? ¿De lo humano?

Anexos

Anexo 1: Entrevista a Docentes

Por medio de esta entrevista se lo invita a participar voluntariamente del proceso de investigación correspondiente a la tesis del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior en la Universidad Abierta Interamericana (UAI) acerca de la Función de la Evaluación en el aula taller.

- 1- ¿Cuál es su nombre? ¿Edad? ¿Cargo docente?
- 2- ¿Cómo son los procesos de evaluación en el aula taller? ¿Qué métodos y herramientas se usan?

- 3- ¿De 1 a 10 que importancia que se le da al proceso del estudiante al evaluarlo? ¿y qué importancia al resultado final del trabajo práctico?
- 4- ¿Qué relevancia se le da al uso correcto del lenguaje técnico al momento de evaluar?
- 5- ¿Cómo es el proceso de devolución al estudiante luego de su evaluación?
- 6- ¿Los criterios de la evaluación se dan a conocer con anterioridad a los estudiantes? Si es así, ¿De qué manera?
- 7- ¿Piensa que es útil la evaluación como instrumento de enseñanza/aprendizaje? ¿Porque?
- 8- ¿Qué piensa de la co-evaluación (evaluación por pares)? ¿Qué le ve de negativo y que de positivo? ¿La usa?
- 9- ¿Qué piensa de la auto-evaluación? ¿Qué le ve de negativo y de positivo? ¿La usa?
- 10- ¿Qué acciones son tomadas al detectar un error en el aprendizaje cuando se evalúa?
- 11- ¿Qué esperan de los estudiantes luego de comunicarles los resultados de la evaluación?
- 12- ¿Hay otros aspectos ajenos al resultado del trabajo final en sí que influyan en el proceso de evaluación? Si los hay ¿Cuáles son?
- 13- ¿Cuál es su idea de cómo debería ser la evaluación?
- 14- ¿Piensa que podrían mejorarse los procesos de evaluación utilizados en la actualidad en la cátedra? ¿Qué le mejoraría?

Anexo 2: Cuestionario a estudiantes

Cuestionario sobre la temática de la evaluación para estudiantes de Diseño Industrial

Form description

Por medio de este cuestionario se lo invita a participar voluntariamente del proceso de investigación correspondiente a la tesis del Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior en la Universidad Abierta Interamericana (UAI) acerca de la Función de la Evaluación en el Aula Taller. Sus datos personales (mail) no serán revelados, la encuesta no le tomará más de 5 o 10 minutos. Por cualquier duda o consulta por favor comunicarse a maximilianoraul.carrizo@alumnos.uai.org.ar



Género

*

- ☐ Femenino
- ☐ Masculino
- ☐ Otro

Edad (opcional)

Short answer text

¿Como se le comunica el resultado de la evaluación al finalizar un trabajo práctico? *

- ☐ Con anotaciones en el trabajo
- ☐ Verbalmente de manera individual
- ☐ Verbalmente de manera grupal viendo cada caso en particular
- ☐ Verbalmente de manera grupal viendo algunos casos a modo ejemplo
- ☐ De manera escrita por mail
- ☐ Other...

Complete la oración de acuerdo a su experiencia: "En general luego de una evaluación yo..." *

- ☐ ...entiendo perfectamente cuales fueron mis aciertos y errores en el trabajo práctico."
- ☐ ...no suelo revisar las observaciones del trabajo corregido, la nota me es suficiente."
- ☐ ...no entiendo completamente porque me fue como me fue."
- ☐ ...no entiendo casi nada porque me fue como me fue."
- ☐ Other...

¿Cuál es la utilidad que usted le encuentra a su propia evaluación? Puede marcar más de una opción. *

- ☐ Saber si incorporé los conocimientos.
- ☐ Lo uso como parte de mi aprendizaje.
- ☐ Organizarme para el próximo trabajo.
- ☐ Saber que piensan los docentes de mi trabajo.
- ☐ Entender donde estoy parado de acuerdo al nivel general del curso.
- ☐ Ninguna más que saber si aprobé o no
- ☐ Other...

Al comienzo de un trabajo práctico: ¿Tiene conocimiento de cuales serán los criterios que usaran los docentes para su evaluación cuando este finalice? *

- ☐ Se cuales serán los criterios.
- ☐ Se varios de los criterios (no todos).
- ☐ Tengo una vaga idea de cuales son.
- ☐ Desconozco completamente los criterios de evaluación.

¿Que opina de la coevaluación? (ser evaluado por uno de sus compañeros)¿La practica? *

Long answer text

¿Que opina de la autoevaluación? (Evaluar su propio trabajo) ¿La practica? *

Long answer text

¿Qué modificaría de los procesos de evaluación actuales? *

Long answer text

¿Considera que hay aspectos importantes que quedan fuera de su evaluación y que deberían ser contemplados en esta? Si es así ¿Cuales? *

Long answer text

¡¡Muchas gracias!!

Description (optional)

Anexo 3: Matriz de Análisis Entrevistas

		Datos sujeto entrevistado							
Objetivo General	Objetivos específicos	Preguntas/indicadores	Docente A	Docente B	Docente C	Docente D (puesto jerárquico)	Análisis	Síntesis	Relaciones autores Marco teórico y Estado del Arte
Explorar que características y que funciones asume la evaluación para el logro de los aprendizajes esperados en el aula taller de la materia Diseño Industrial en la carrera de Diseño Industrial de la U.B.A.	Conocer cuál o cuáles son los métodos/estrategias utilizados por los docentes para evaluar.	2- ¿Cómo son los procesos de evaluación en el aula taller? ¿que métodos y herramientas se usan?							
		4- ¿Qué relevancia se le da al uso correcto del lenguaje técnico al momento de evaluar?							
		5- ¿Como es el proceso de devolución al estudiante luego de su evaluación?							
		6- ¿Los criterios de la evaluación se dan a conocer con anterioridad a los estudiantes? Si es así, ¿de que manera?							
		8- ¿Qué piensa de la co-evaluación (evaluación por pares)? ¿Que le ve de negativo y que de positivo? ¿La usa?							
		9- ¿Qué piensa de la auto-evaluación? ¿Qué le ve de negativo y de positivo? ¿La usa?							
		10- ¿Qué acciones son tomadas al detectar un error en el aprendizaje cuando se evalúa?							
	Explorar la evaluación del proceso del trabajo en el aula taller y explorar la evaluación del resultado de los trabajos en el aula taller.	3A- ¿De 1 a 10 que importancia que se le da al proceso del estudiante al evaluarlo? ¿y al resultado?							
	Identificar cuales son los objetivos de la evaluación.	11- ¿Qué esperan de los estudiantes luego de comunicarle los resultados de la evaluación?							
	Identificar que se pretende enseñar al evaluar	7- ¿Piensa que es útil la evaluación como instrumento de enseñanza/aprendizaje? ¿Porque?							
	Opinión personal	12- ¿Hay otros aspectos ajenos al resultado del trabajo final en si que influyan en el proceso de evaluación? Si los hay ¿Cuales son?							
		13- ¿Cual es su idea de cómo debería ser la evaluación?							
		14- ¿Piensa que podrían mejorarse los procesos de evaluación utilizados en la actualidad en la cátedra? ¿Que le mejoraría?							

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Arévalo, A. Y. (2015). La evaluación académica de los proyectos de diseño en los talleres de diseño industrial. *Clepsidra*, 21, 67-86. Obtenido de <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/clepsidra/article/download/753/677>
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires, partido de Avellaneda: Amorrortu editores.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- De Vincenzi, A. (Abril-Junio de 2009). La Práctica educativa en el marco del aula taller. *Revista de educación y desarrollo*, 10, 41-46. Obtenido de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Vicenzi.pdf
- Hobert, R. (2007). *La docencia ad honorem en la universidad de Buenos Aires*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos. Obtenido de <http://www.aacademica.org/000-106/384>
- I Mas, M. J. (2004). *Evaluación y Aprendizaje de la Arquitectura. Efectos de la auto-evaluación, de la evaluación por pares y la evaluación por colaboración en el aprendizaje del diseño arquitectónico*. Obtenido de Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), Bogotá, Colombia: <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/10403/u251123.pdf?sequence=1>
- Maldonado, T. (1977). *El diseño industrial reconsiderado, definición, historia, bibliografía*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- Mazzeo, C., & Romano, A. M. (2007). *La enseñanza en las disciplinas proyectuales*. Buenos Aires: Nobuko.
- Soboleosky, L. (2007). *La evaluación en el taller de arquitectura: una mirada exploratoria*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko. Obtenido de <https://books.google.com.ar/books?id=TpJfagvOBIEC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.