

PAPER

EVALUACIÓN COLABORATIVA EN LA FADU

BERNASCONI, Jorge; GALIANA, Cecilia; GALIANA, Luján; LÓPEZ, Mónica

ceciliagaliana@gmail.com

FADU, UBA

Resumen

La evaluación constituye un eje central de cualquier proceso educativo y adquiere, en el nivel superior, un carácter crítico por la responsabilidad de la acreditación de competencias profesionales. En el contexto del debate por los planes de estudio vigentes en la FADU este trabajo se propone inicialmente reflexionar sobre los criterios y las modalidades que emergen de las prácticas evaluativas del “Jury” hoy denominado Instrumento de Evaluación de Proyecto Arquitectónico en la carrera de Arquitectura.

Tomamos este dispositivo pedagógico como objeto de estudio inicial porque, reconociendo falencias y potencialidades, entendemos que su análisis puede convertirse luego en una referencia valiosa como antecedente para indagar sobre la posibilidad de construir nuevas instancias de evaluación colaborativa en otras materias y carreras.

Para desnaturalizar y reconstruir nuestra lectura previa sobre dicho dispositivo, durante esta primera etapa priorizamos relevar qué y cómo se evalúa el conocimiento disciplinar en el Jury; qué conocimientos se validan y por qué; visibilizar los criterios que operan y preguntarnos cómo problematizamos nuestros procesos de evaluación, qué supuestos tomamos como axiomas y cómo éstos condicionan la instrumentalización en la práctica.

¿Cómo opera la asimetría del poder y las configuraciones simbólicas según las posturas de las cátedras que intervienen? ¿Se vulnera la libertad de cátedra frente a una evaluación común? ¿O por el contrario la existencia del Jury es la respuesta institucional que evidencia que, en algunos casos, la libertad de cátedra ha derivado en la

ausencia de verificación del aprendizaje de algunos contenidos mínimos? ¿Este dispositivo se comporta como un regulador institucional para atenuar ciertas disparidades? ¿Es una instancia más de aprendizaje?

Desde el punto de vista del docente, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida y lo reorienta. ¿Y desde el punto de vista institucional?

Ese es nuestro abordaje. Los cuatro autores de este trabajo somos o fuimos consejeros directivos de la FADU. Nuestra mirada está condicionada por la responsabilidad institucional de nuestro rol, en un contexto signado por una vocación académica de la Universidad que promueve la actualización permanente del diseño curricular de sus carreras, sus estándares de calidad y sus procedimientos de autoevaluación. El objetivo de esta ponencia es focalizar en los procesos de evaluación vigentes y sus posibles innovaciones. Alentar el debate sobre una cultura de la evaluación colaborativa en su dimensión institucional y política en nuestra comunidad.

Introducción

Todo problema de investigación tiene un sustrato y un contexto en el marco del cual alguna cuestión se vuelve “problematizable” (Mancuso, 2001).

En este sentido, inmersos en la coyuntura del debate por los planes de estudio en la FADU este trabajo busca indagar en las prácticas de evaluación propias de las disciplinas proyectuales. Identificar en dichas instancias, universos de análisis donde predominen las prácticas colaborativas, entendiendo por las mismas un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un grupo¹ donde impera el principio de la co-construcción del conocimiento. Consiste en el hecho de compartir objetivos cognitivos comunes donde el resultado alcanzado no sea la simple yuxtaposición de información sino su elaboración, reformulación y construcción conjunta entre los participantes².

A su vez este trabajo se propone conjeturar sobre la factibilidad de la sistematización de ciertas prácticas de evaluación colaborativa, definiendo como variable inicial a las materias de taller de todas las carreras de la FADU y considerando las especificidades propias de nuestras disciplinas. Se busca focalizar el análisis desde

1-Según Johnson, D.W, Johnson R. T. y Smith K. (1991). Cooperative Learning. Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report, n.4)

2-Según Crook C. (1998) Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Morata.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

un plano de tratamiento institucional y aportar una posible mirada sobre cómo se vincula esta cuestión con la construcción de un diseño curricular que sostenga la integración vertical y horizontal de los diferentes espacios formativos.

Evaluar implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes, de los estudiantes y de la institución.

Entendemos que no es meramente una propuesta técnica ubicada al final de una etapa. La evaluación es parte del proceso didáctico y de la propuesta académica de la Facultad como Institución formadora de competencias acreditables, esto implica supuestos epistemológicos y didácticos de fondo. De ahí que interrogarse sobre la evaluación colaborativa de lo proyectual exige indagar a su vez sobre los actores sociales en cuestión: estudiantes, docentes, institución. Esto permite abordar las relaciones entre las comunidades de discurso y de práctica, operar con las redes de sentido como evidencias de aquello no explicitado en los Planes de Estudio y analizar el impacto de posibles innovaciones entendiendo que nos encontramos en un período de transformación de nuestras disciplinas y su didáctica.

Desde el punto de vista del docente, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza. Desde el punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida y lo reorienta (Camilloni, 1998). Desde el punto de vista institucional debe acreditar saberes adquiridos en consonancia con el perfil de egresado deseado.

En la coyuntura en la que se inscribe este proyecto de investigación también cobra relevancia la vocación institucional y académica de la UBA por promover una actualización rigurosa y permanente del diseño curricular de sus carreras, sus estándares de calidad y sus procedimientos de autoevaluación. Esto va propiciando a su vez nuevos modos de mirarnos y reflexionar en comunidad sobre nuestras propias prácticas. De ahí que es indispensable generar mecanismos internos que tiendan a construir un corpus documental base y consolidar una cultura de la evaluación en su dimensión institucional. Esto es, alentar la reflexión colectiva y participativa que pueda llevar a nuestra comunidad a promover de forma autónoma los cambios e innovaciones que considera necesarias.

Se puede citar al “Jury” (hoy denominado “Instrumento de Evaluación de Proyecto Arquitectónico”) en la carrera de Arquitectura, como un antecedente que actúa como uno de los condicionantes iniciales de nuestra investigación. Este dispositivo, impulsado en 1996 por un grupo entusiasta de docentes, y que hoy ya está institucionalizado, permite observar las instancias que se ponen en juego en esta relación evaluación-poder y, al mismo tiempo, reflexionar sobre su devenir y sobre sus cuestionamientos dentro de nuestra propia comunidad. Permite capitalizar experiencias y aportar algunas preguntas. Es una referencia valiosa como experiencia previa para luego relevar, indagar y estudiar la diversidad de prácticas de evaluación colaborativa tal vez no tan fuertemente institucionalizadas, pero vigentes en otras materias y carreras de nuestra Facultad.

La investigación como instrumento de acción de los protagonistas y responsables de la educación posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos - que llevan implícitos saberes teóricos- y con los saberes académicos -que a su vez han sido producidos por saberes empíricos- (Sverdlick, 2007). La investigación como

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; anima a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político-académico. Solo en el intercambio de experiencias y la revisión crítica y adecuación de nuestras metodologías se encontrarán posibles respuestas.

Hipótesis

El tránsito desde la identificación de un tema o de una situación problemática hacia la definición de un problema de investigación no es inmediato. Constituye un proceso complejo. Es un recorrido sinuoso y las preguntas se ajustan a medida que son analizadas a la luz de diversas perspectivas teóricas, produciéndose diferentes recortes, focalizaciones y redireccionamientos.

Por eso, en esta instancia del proyecto, contextualizar el trabajo, delimitar sus alcances y la perspectiva desde la cual será abordado para anticipar el tipo de informaciones por relevar, es fundamental.

Nos planteamos como hipótesis inicial que la naturaleza y forma de las tareas de evaluación ejercen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje y, muy particularmente, sobre las actividades que llevan a cabo para prepararse para esas situaciones. En la didáctica propia de las disciplinas proyectuales los alumnos perciben los requerimientos y exigencias de la evaluación colaborativa y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen los contenidos de la materia. De este modo, pareciera ser la evaluación la que conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el currículo.

La búsqueda consiste inicialmente, en indagar sobre la posibilidad de sistematizar prácticas de evaluación colaborativa en las disciplinas proyectuales y sus implicancias en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

¿Pueden las prácticas de evaluación colaborativa vigentes considerarse como una instancia en la que cada taller abre sus puertas e invita a participar en la evaluación de lo producido a otros actores?

¿El estudiante desarrolla nuevas estrategias en su proceso de aprendizaje, diferentes a las que pone en juego cuando es evaluado de manera tradicional?

¿Qué impacto tendría una innovación en este sentido, en la decisión del estudiante al momento de elegir una cátedra u otra?

¿Qué consecuencias tendría en la fluctuación de cantidad de inscriptos y en consecuencia en la estabilidad de los cuerpos docentes?

¿Se modificarían las estrategias de enseñanza en función de esto?

¿Se vulnera la libertad de cátedra utilizando dispositivos comunes construidos colaborativamente? ¿Es posible hacer una lectura causal vinculando la deserción con el rol de la propia institución educativa y sus metodologías de evaluación?

¿La evaluación colaborativa mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje?

¿Es factible de ser sistematizada?

El aporte que se propone este trabajo es el de la complejidad implícita en la movilidad de los planos de tratamiento que se presentan como alternativas al diseño del objeto de investigación. Nuestro nivel de anclaje será la evaluación colaborativa cuyos componentes serán los elementos de nuestro estudio. Es en dicha unidad de análisis que operan las variables ubicadas por debajo del nivel de anclaje a modo de subsistema (prácticas, dispositivos, actores). Pero también indagar en cierto fenómeno implica preguntarse a su vez qué conjunto más amplio de otras variables relevantes son necesarias para identificar las leyes que determinan su comportamiento. En este caso el nivel que abarca nuestra dimensión de anclaje será el institucional (normativas, sujetos y roles, tensiones).

Objetivos

- Aportar a la construcción de un marco teórico que contribuya a la reflexión sobre la evaluación y las prácticas colaborativas en el campo proyectual.
- Contribuir a la elaboración de una metodología específica para el estudio de dichas prácticas.
- Poner a los actores en diálogo, identificar los núcleos conflictivos e implicancias en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en torno a posibles innovaciones.
- Realizar la transferencia con la Carrera de Especialización Docente de la FADU y construir en conjunto nuevas preguntas sobre los sistemas de evaluación vigentes.

Marco teórico y antecedentes

Sin duda, la revisión del estado de la cuestión tiene un papel decisivo en la definición de este recorte. Tomando los aportes de investigaciones previas sobre el tema, algunas ideas, se establecen como supuestos y se definen los puntos que permanecen oscuros, así como las preguntas que merece la pena plantearse.

La investigación sobre la evaluación del aprendizaje comprende hoy un fértil campo de estudios en la pedagogía universitaria. Iniciada en 1990 una etapa intensa de estudio, la investigación se ha ido centrando en diversos aspectos que han iluminado tanto los problemas específicos atinentes al propio proceso de evaluación como sus vinculaciones con la enseñanza y el aprendizaje. Las líneas de indagación cubren un vasto campo de cuestiones; se reseña a continuación los aportes más directamente referidos a la perspectiva del problema planteado.

En primer lugar, podemos destacar trabajos que realizan un inventario de los instrumentos de evaluación en uso en las cátedras universitarias, tales como los de Forbes³ (1996); Linn, Baker y Dunbar⁴ (1991) y Resnick y Resnick⁵ (1996). En

3-Forbes, S. (1996): "Curriculum and assessment: hitting girls twice?", en Hanna, G. (ed.): Towards gender equity in mathematics education, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

4-Linn, R., Baker, E. & Dunbar, S. (1991): "Complex, performance-based assessment", en: Educational Researcher, 20(8).

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

nuestra Universidad, un trabajo llevado a cabo hace unos años en la Facultad de Farmacia y Bioquímica ha identificado una serie de propuestas innovadoras, que involucran formatos basados en casos, problemas y situaciones hipotéticas, instancias de acompañamiento y retroalimentación al estudiante⁶ (2004).

Otra línea de indagación se focaliza en la perspectiva del aprendizaje del alumno universitario en función de cómo es evaluado. Noel Entwistle⁷ (1991, 2003) ha efectuado contribuciones de importancia en esta dirección, que han servido de base a diversos estudios. Este autor se propuso describir los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y analizar el modo en que sus concepciones impactan en la manera en que enfrentan cotidianamente las tareas académicas. Y hallaron que los estudiantes universitarios exitosos adoptan un aprendizaje estratégico, es decir aquellos casos en los que intervienen fines personales de logro, se planifica el aprendizaje en tiempo y esfuerzo, hay una concentración en el trabajo una búsqueda de adecuación a lo requerido en las evaluaciones y un monitoreo efectivo de lo que se está aprendiendo.

Focalizando en trabajos que se refieren a las disposiciones de los estudiantes hacia la evaluación y a los efectos que ejercen los formatos de la evaluación sobre el aprendizaje, Catherine Tang⁸ (1991), denomina este impacto como backwash effect. Subraya, por lo tanto, el carácter decisivo que tiene la elección de una estrategia de evaluación por parte de los profesores. En un estudio llevado a cabo en el Politécnico de Hong Kong, comparó los efectos de dos modalidades de evaluación diferentes en el modo en que los estudiantes perciben las demandas de la situación y las estrategias de preparación que adoptan.

En palabras de Camilloni: “Los alumnos perciben los requerimientos y exigencias de la evaluación y esas expectativas definen un marco mediante el cual interpretan y reconstruyen el contenido del curso. De este modo, parece ser la evaluación la que conduce el aprendizaje, más que los objetivos establecidos en el curriculum”.

La información proporcionada por el docente y otros estudiantes respecto de las exigencias de la evaluación y las estrategias para enfrentarla juega un papel importante en la definición de estas imágenes de la cursada, pero pueden estar ligadas también a ideas y disposiciones propias del “oficio de alumno” y de las costumbres institucionales. (Perrenoud, 1990) En este sentido, este trabajo no procura indagar sus modos de construcción, sino sus efectos sobre el modo en que el

5-Resnick, D. & Resnick, L. P. (1996): “Performance assessment and the multiple functions of educational measurement”, en Kane, M. B. & Mitchell, R. (eds.): *Implementing performance assessment: promises, problems, and challenges*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

6-Lipsman, M. (2004): “Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA”, en: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año XII, N° 22, Junio.

7-Entwistle, N. J. & Entwistle, A. C. (1991): “Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications”, en: *Higher Education*, 22, 205-227.

Entwistle, N. J. & Entwistle, D. M. (2003): “Preparing for examinations: the interplay of memorizing and understanding, and the development of knowledge objects”, en: *Higher Education Research and Development*, 22, 19-42.

8-Tang, K. (1991): “Effects of Modes of Assessment on Students' Preparation Strategies”, en: Gibbs G. (ed.), *Improving Student Learning. Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

estudiante se dispone a la tarea y en las actividades que realiza en los distintos momentos del proceso cuando los dispositivos se estructuran en forma colaborativa.

Otro aporte es la concepción conocida como “evaluación orientada al aprendizaje”, planteada por Carless, Joughin y Mok⁹ (2006), donde se considera la participación activa del estudiante universitario en el proceso de evaluación principalmente a través de estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación; junto con una continua interacción docente-estudiante a través de un proceso de retroalimentación.

Como manifiesta Boud¹⁰ (2006), la sociedad actual demanda algo diferente a simples graduados pasivos que se conforman con un régimen de evaluación predeterminado. Se pretende, en cambio, profesionales que sean capaces de planificar y mantener un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma. En este contexto, se considera la participación de los estudiantes en la actividad evaluadora como una oportunidad de aprendizaje que, por sí misma, puede desarrollar competencias que le serán requeridas en su futuro profesional.

Ante un escenario de cambio en las formas de comunicación masiva y por tanto, de poder, (Castells, 2009) las redes sociales y los contenidos distribuidos en entornos autoconstruidos son elementos esenciales para el desarrollo del campo del aprendizaje y la evaluación colaborativa, y obligan a la educación universitaria a plantearse nuevas estrategias que tengan en cuenta esta implicación activa del estudiante y la evaluación entre pares. Falchikov¹¹ (2005: 254) manifiesta a su vez que aún sabemos muy poco sobre muchos aspectos de la implicación de los estudiantes en los procesos de evaluación. Son cada vez más los autores que vienen impulsando estrategias alternativas a la evaluación tradicional que ponen el énfasis en esta participación.

Es valioso referirse también a antecedentes nacionales, como el Seminario “Buenas prácticas de evaluación y acreditación universitaria” organizado por la Secretaría Académica de la UBA en 2011. Asimismo las Jornadas “Comunicación de Experiencias Pedagógicas Innovadoras” en la Universidad Nacional del Nordeste en 2011.

Cabe señalar que es fundamental atender a los contenidos propios de nuestras disciplinas y a las particularidades del pensamiento proyectual, cuestión que no ha sido específicamente considerada por las investigaciones citadas anteriormente. De ahí que es valioso destacar también el aporte de la tesis de Mg. Cristina Martínez, Arquitecta, Magíster en Docencia Universitaria cuyo título es “Propuestas de Evaluación Innovadoras en el marco de la enseñanza de las disciplinas proyectuales.” y cuya directora de Tesis fue MG. Marilina Lipsman, por el momento no publicada.

9-Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395–398.

10-Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. xvii-xix). New York: Routledge.

11-FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge-Falmer.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Como antecedentes más próximos a nuestra Facultad es valioso analizar las resoluciones del Consejo Directivo (CD) Nros. 53/98, 291/98, 393/98, 1082/00, 1054/00, 465/02, 195/04 y 540/13 como material significativo donde se evidencia la implementación inicial del Jury en Arquitectura y su devenir a lo largo de los años. A su vez se pueden citar las propuestas de mejoramiento planteadas en el Pre Foro Académico 2006 de la FADU realizado por el equipo de asistencia técnico pedagógica de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

Es valioso también el antecedente de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido que planteó en su modificación del Plan de Estudios (Res CS nº 6181/16) la integración en el último nivel de la materia Diseño con las electivas de especialización según el rol en el que el estudiante se quiera desempeñar en el Proyecto Final de Carrera. Aquí la evaluación se implementa a lo largo de todo un proceso durante el año en el desarrollo de un proyecto único donde el alumno cuenta con la tutoría de los docentes de cada área con la mirada puesta sobre el mismo material significativo.

Metodología

La experiencia se realizará dentro del marco de la investigación participativa o investigación-acción propuesta por Lewin (Galindo: 1998, 134) reforzando la idea de una investigación que observa las situaciones tratando de superar los problemas detectados en una actividad compartida con los sujetos estudiados. Es vocación de este trabajo que tanto el investigador como 'investigado' se conviertan en sujetos cognoscentes para generar una tensión dentro de los hábitos sociales aprendidos y la posibilidad de (re) aprender o (des) aprender viejas prácticas para generar nuevas.

Desde la perspectiva educativa, Suarez Pazos¹² (2002) refiere que la Investigación acción es "una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como "indagadores" los implicados en la realidad investigada". La investigación-acción se presenta en este caso, no solo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo.

Por eso "lo que ocurre" en una instancia de evaluación colaborativa se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. Se trabajará tanto en las prácticas formalizadas como en las no formales. De ahí que la entrevista y la observación participante permitirán que los relatos sean validados en dicho diálogo. La estrategia planteada implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañero activo en la investigación. Se trata de una práctica reflexiva social y colaborativa en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Desde esta perspectiva, la evaluación no es una actividad y la investigación-sobre-la-evaluación otra. Las estrategias de evaluación suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones

12-SUÁREZ PAZOS, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación. Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. Vol. 1 Nº 1. Facultad de de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. Campus de Ourense... [Documento en Línea] Disponible http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf (18/04/2017)

UNIDAD | **DIDÁCTICA DE PROYECTO**

concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción.

Fundamentalmente, todo este proceso implica pasar de un conocimiento práctico más bien inconsciente, conocimiento práctico que es un proceso de reflexión en la acción o conversación reflexiva con la situación problemática (Schön, 1983), a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción con los docentes, estudiantes y funcionarios de las áreas en cuestión, lo que da al conocimiento pedagógico una dimensión más social.

Explorar los dispositivos de evaluación colaborativa tal y como ocurre en los escenarios naturales dentro y fuera del taller (en la institución educativa en general); éstos pueden ser actos pedagógicos, administrativos, de gestión, de debate, de apoyo gremial, entre otros; se trata no solo de comprender una situación problemática en donde estén implicados los actores sociales educativos. La finalidad última de la investigación acción en la educación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Kemmis, 1988). Es decir, al mejorar las acciones, las ideas y por ende los contextos, se constituye un marco idóneo que permite vincular entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativa entre los actores sociales implicados.

Se trata de tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y de cambio. Siendo una metodología que se enmarca en el enfoque cualitativo se utilizarán técnicas de recogida de información variada, procedente también de fuentes y perspectivas diversas y que ayuden a conocer mejor tanto la situación problema como los desplazamientos más significativos que están ocurriendo en las secuencias de acciones de modificación. Al respecto, se utilizará una diversidad de técnicas como los registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, diarios, relatos autobiográficos, estudio de casos, grupos focales de discusión, testimonios focalizados, entre otros. Siempre sobre el universo de sujetos implicados en las materias proyectuales y definiendo un muestreo representativo de nuestra comunidad.

La selección de las técnicas utilizadas responderá a un proceso planificado e intencionado de las acciones a seguir, desde el punto de vista investigativo y desde la perspectiva formativa de quienes participan. A su vez toda la información recogida será paulatinamente sistematizada y analizada en categorías, que permitirán según los momentos y/o fases del proceso evaluar la efectividad de las acciones implementadas y los cambios personales logrados por los participantes, a los fines de tomar decisiones respecto a posibles ajustes; es por ello que la investigación acción se estructura en ciclos de investigación en espiral en la que la reflexión es la base para la acción.

Una vez culminada la investigación se procederá a escribir el informe final. Y finalmente, los resultados o hallazgos encontrados se harán públicos entre la comunidad de actores sociales implicados.

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

En síntesis, con la mirada puesta en la construcción de un diseño curricular que sostenga la integración vertical y horizontal de los diferentes espacios formativos buscamos incluir las prácticas de evaluación como una instancia fundamental para estudiar. Por eso en una primera etapa se trabajará sobre aquellos dispositivos vigentes que permitan al estudiante, al docente y a la institución operar con redes de sentido multidimensionales en las instancias de evaluación. Allí se buscará detectar recurrencias y discontinuidades que servirán de base para la construcción de nuevas perspectivas de análisis para la siguiente etapa.

En la segunda etapa se focalizará en las posibles innovaciones, buscando evidencias de lo que se ha definido como fronteras móviles o permeables, lo que permitirá abrir el análisis por fuera de una mirada estructurada en torno meramente a los dispositivos observados, reconociendo así lo que se puede denominar como nuevas realidades posibles y expectativas.

Nuevas preguntas a modo de conclusión

El trabajo con el método de casos, el aprendizaje basado en problemas, el enfoque de proyectos, el aprendizaje cooperativo y recíproco, el aprender a investigar investigando, la formación práctica in situ en escenarios reales, ejercicios y simulaciones situadas, entre otras, se presentan como estrategias apropiadas en el marco de nuestros modelos de enseñanza que privilegian la praxis y el contexto. De este modo, se revaloriza el lugar de la resolución de problemas colectivos favoreciendo la posibilidad de desarrollar habilidades de trabajo colaborativo. Si la práctica de conocer está situada, es necesariamente compartida con otros, sean éstos docentes, pares o herramientas suministradas por la cultura. Si en nuestras disciplinas aprendemos y trabajamos en colaboración y no individualmente, ¿por qué las actividades académicas referidas a la evaluación son predominantemente individuales? Si el aprendizaje es un proceso de enculturación, y esto es tanto en el ámbito formal de educación superior como en otros, y si lo que se aprende lleva la marca de la situación y del contexto en que fue aprendido, ¿por qué no repensar en modelos de evaluación que recuperen el sentido de las actividades para las cuales se forma? ¿por qué no construir matrices colaborativas junto con nuestros estudiantes para propiciar la autoevaluación y la evaluación de pares y así facilitar la transferencia pensando en esta continuidad en el modo de conocer?

Al observar la realidad educativa universitaria, encontramos que prevalecen, prácticas de enseñanza y evaluación que asumen, la mayoría de las veces, que el conocimiento es individual, fijo y abstracto. Este modelo pedagógico entra en tensión con las propuestas de evaluación auténtica que conciben al saber como contextual, procesual y dinámico. Generan propuestas de enseñanza ligadas a problemas reales, facilitando de esta manera la transferencia de los conocimientos y habilidades de la formación.

Apuntar a un sujeto que se apropia del saber y que puede transferirlo de un ámbito a otro, o transformarlo en herramienta para el hacer y el pensar no se reduce a cambiar un instrumento de evaluación. Pasar de un modelo pedagógico centrado en un docente “dador” de contenidos a alguien que, desde su asimetría inicial, se brinda a

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

compartirlos tampoco es tarea sencilla. Pensar al conocimiento en constante cambio y en interrelación con el modo en que se produce, se enseña y se aprende también va más allá de un diseño técnico. Todos estos aspectos dan cuenta entonces de decisiones pedagógicas que son políticas, ideológicas y epistemológicas.

Bibliografía

- ALLEN, D. (comp.) (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Buenos Aires: Paidós
- ANDER-EGG, E. (1999) El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio Río de La Plata
- ANIJOVICH, R. (Comp) (2010). La evaluación significativa. Paidós.
- BECHER, T. (2001) Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona. Gedisa.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C. y PASSERON, J. C.; El Oficio del Sociólogo, México: Siglo XXI, 1998.
- BROADFOOT, P., (2002). Evaluación e intuición. En Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.), (2002). El profesor intuitivo. (Cáp. 12). Barcelona: Octaedro.
- BROWN S. y GLASNER A. (2005) Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Barcelona. Narcea.
- CAMILLONI A., CELMAN S., LITWIN E. y PALOU DE MATÉ M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós.
- CAMILLONI A. y E. Cols.(2010) "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, C. y Di Virgilio, M. M., El quehacer de la investigación en educación, Buenos Aires, Universidad de San Andrés; Ediciones Manantial, (pp.127-141)
- CASTELLS, M. (2009) Comunicación y poder, Alianza Editorial, Madrid
- COBO ROMANÍ, C; MORAVEX, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- CRAVINO, A. (2012). Enseñanza de Arquitectura. Una aproximación histórica. Buenos Aires. SCA-Nobuko
- CHARTIER, R. Escribir las prácticas. Bs As: Manantial, 1996.
- DE BOARD, R. (1980) "El Psicoanálisis de las Organizaciones", Paidós Bs. As.
- DEBRAY R. (1997) Transmitir. Ed Manatial. Bs.As.
- EISNER, E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona. Paidós Educador.

UNIDAD | **DIDÁCTICA DE PROYECTO**

- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- ETKIN, J. (2005). Gestión de la complejidad en las organizaciones. Editorial Oxford University Press. México.
- FERNÁNDEZ, R. (1986). Lineamientos para la creación de Diseño. Documento para la discusión elaborado por el Decanato FAU.
- FOUCAULT, M. (1976) Vigilar y castigar. Buenos Aires. Ed. Siglo veintiuno
- FREIRE, P. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Grupo Editorial Siglo XXI, Buenos Aires
- GALINDO, J. (compilador), (1998) Técnicas de investigación: en sociedad, cultura y comunicación, México, Addison Wesley Longman.
- GUBER, R. (1991), El salvaje metropolitano, Bs As: Legasa.
- HANNA, D. (2002) La enseñanza universitaria en la era digital. Octaedro EUB. España.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. (2001) Aprender a cambiar. Ed. Octaedro, Barcelona.
- HOUSE, E. (1994) Evaluación, ética y poder. Ed Morata. Madrid
- JOHNSON, S. (2001) Sistemas emergentes, o qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software. Ed. Fondo de la Cultura Económica, México DF
- KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.
- LAVE, J. (1996) "La práctica del aprendizaje" en Chaklin, S. y Lave, J. Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu, Buenos Aires.
- LEWIN, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 – 216): Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics (ed. G. Lewin). London: Souvenir Press.
- LITWIN, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (Coord.) (2009). La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.
- MANCUSO, H. (2001) Metodología de la investigación en ciencias sociales, Buenos Aires. Paidós.
- MARTÍNEZ, C. (2007). Propuestas de Evaluación Innovadoras en el marco de la enseñanza de disciplinas proyectuales. Estudio interpretativo en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria /

UNIDAD | DIDÁCTICA DE PROYECTO

Facultad de Humanidades / UNMDP. Dirección de tesis: M. Lipsman, UBA/
CONICET. S/Publicar

MAZZEO, C y Romano, A. (2007). La enseñanza en las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior. Buenos Aires, Nobuko.

MAZZEO, C. (2014). ¿Qué dice del Diseño la enseñanza del Diseño?. Buenos Aires, Ed Infinito.

NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995) La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Oxford University Press. México, 1998.

NOSIGLIA, C. (2013) La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional. Bs As. Ed Eudeba.

PERRENOUD P. (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires, Colihue.

PUJOL ROMERO, M. (2011) Capitulo de libro. "Design: apuntes para definir el campo" Novas fronteiras do design gráfico. COMP. Ledesma, María. Belluzzo de Campos. Ediciones Estação das Letras e Cores, San Pablo, Brasil ISBN 978-85-60166-38-1

PUJOL ROMERO. M y LEDESMA M (2011) Capitulo de libro 'De la Red Argentina de carreras de Diseño (DISUR) al Plan estratégico Nacional de Diseño (PENID)' en Diseño, Proyecto, Desarrollo, miradas del período 2007-2010, en Argentina y Latinoamérica, pág. 151-162. Wolkowicz Editores. Buenos Aires ISBN 978-987-25646-7-4

SAMAJA, J. (1999) Epistemología y Metodología, Bs As: Eudeba.

SCHÖN, D. A. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós-MEC

SCHVARSTEIN, L. (2004): "Diseño de organizaciones: Tensiones y paradojas", Ed. Paidós, Buenos Aires. Cap. 2 y 5.

SOBOLEOSKY, L. (2007) La evaluación en el taller de arquitectura: una mirada exploratoria. Buenos Aires. Nobuko.

SOUTO, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

SVERDLICK, I. (2007) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires. Noveduc.

VERÓN, E. (1988) Semiosis de lo social. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona, Gedisa.

WASSERMANN S. (1999) El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos aires: Amorrortu.

WOLF, M. (1979) Sociologías de la vida cotidiana, Madrid: Cátedra.