

TENSIONES ENTRE LO CUANTITATIVO Y LO CUALITATIVO DE LA EVALUACIÓN

Lucas Gastón Rodríguez¹

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata.

arqlucasgrodriquez@gmail.com

RESUMEN

El trabajo indaga en el campo de la docencia con eje en la evaluación, en la modalidad de taller de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata; a partir de preguntarnos en qué situación se encuentra el docente y la institución para enfrentar el desafío del abordaje integrado y crítico-reflexivo, en la noción de la *construcción colectiva del conocimiento*. Para ello, se definen los principales conceptos de la Relación Educativa: *enseñanza, aprendizaje, formación, evaluación*. Se describe el marco de actuación y actores principales. Y se presenta un recorrido a través de las tensiones entre dos posiciones polares (presentes en toda relación educativa) y reconocidas en particular en los Talleres de Historia de la Arquitectura: i) las posturas de inclinación cuantitativa, basadas en clases magistrales cuya evaluación trabaja en la comprobación del grado de cumplimiento de objetivos previstos (*tecnicistas eficientistas*); y ii) las posiciones fundadas en criterios cualitativos, basadas en la integración, reflexión y construcción colectiva cuya evaluación se orienta hacia los procesos cognitivos y de formación de los sujetos (*crítico-reflexivas*). A su vez, se exponen algunas estrategias didácticas para las diversas instancias que comprende el proceso evaluativo. Concluyendo con reflexiones sobre la importancia de ambas posiciones, hacia una relación simbiótica que incluya el dominio de los contenidos disciplinares y el desarrollo del pensamiento integrado, crítico y reflexivo.

ABSTRACT

The paper explores the field of teaching, focused on the evaluation on workshops in the Faculty of Architecture and Urbanism, National University of La Plata; from analyzing what is the situation of teachers and the institution to face the challenge of integrated approach and critical-reflective to the notion of knowledge collective construction. For this reason, main concepts of educational relationship are defined: teaching, learning, formation, evaluation. Action framework and main actors are described. And tensions between two polar positions in the educational relationship are exposed (particularly recognized in Workshops of History of Architecture): i) the quantitative positions, based on master classes, whose evaluation works in checking the level of compliance with planned objectives (efficientist technicians); and ii) positions based on qualitative

¹ Docente de Historia de la Arquitectura en el Taller N°3, FAU, UNLP.

Docente de Arquitectura en el Taller N°6, FAU, UNLP.

Miembro del Instituto de Investigaciones y Políticas del Ambiente Construido (IIPAC), FAU, UNLP.

criteria based on integration, reflection and collective construction, whose evaluation is oriented towards the cognitive processes and the formation of subjects (critical-reflective). In turn, some teaching strategies are discussed, for the different instances comprising the evaluation process. Concluding with reflections on the importance of both positions, toward a symbiotic relationship that includes mastery of disciplinary content and the development of integrated, critical and reflective thought.

PALABRAS CLAVE

Didáctica - Docencia - Evaluación - Reflexión - Taller

KEY WORDS

Didactics - Teaching - Evaluation - Reflection - Workshop

INTRODUCCIÓN

El trabajo se presenta como una propuesta de formación y reflexión conjunta de nuestra actividad docente, encuadrada como parte del Trabajo Final Integrador realizado por el autor en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP; y experiencias docentes en el Taller N°3 de Historia de la Arquitectura, FAU, UNLP. La inquietud que manifiesta su desarrollo hace referencia al actual marco de promoción de una enseñanza (universitaria) integrada y la construcción crítica, reflexiva y colectiva del conocimiento (lo cual, a su vez, constituye la propia lógica de la modalidad de “Taller”). Situación ante la cual nos preguntamos ¿en qué condiciones nos encontramos nosotros como docentes para enfrentar tales desafíos? ¿En qué situación se encuentra la institución al respecto?

Como punto de partida, se retoma una afirmación reiterada en las facultades de arquitectura: la creencia de que para ser un “buen profesor” hay que ser un “buen profesional”, un buen arquitecto. Lo cual es certero en muchos aspectos, pero descuida la totalidad de la función docente que además de transmitir conocimiento, se compromete con la relación entre sujetos entendida como “relación formativa”. Por lo tanto se establece que para la docencia universitaria se requiere tanto de los conocimientos específicos (técnicos) en arquitectura, como de conocimientos pedagógicos y didácticos.

Esto es bien sabido por los profesores experimentados, pero no tanto por los docentes de temprana experiencia. Entonces ¿Cómo se obtienen dichos conocimientos? Se adquieren por transmisión directa de nuestros pares, según procesos de socialización profesional: “*Es en la inserción de un equipo de cátedra y en un contexto institucional-académico específico, donde se produce la iniciación del sujeto a las prácticas docentes*”². En el caso de los auxiliares de curso en sus inicios, se cuenta con una base de conocimientos específicos disciplinares en arquitectura construida durante la carrera

² Concepto extraído del curso de “Diseño y coordinación de procesos formativos”, 2010. Taller de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Docente responsable: Mónica Ros.

de grado. Pero no se cuenta con base en lo concerniente a pedagogía y didáctica, más que la dictada por el sentido común y la buena voluntad. Hecho que se prolonga en el tiempo ante la falta de un marco de educación formal sistemática³, la cual proporcionaría una base mínima de fortalecimiento para los auxiliares, fundamentalmente en sus primeros años de actividad.

En consecuencia este marco de actuación genera, principalmente en los primeros años como docente, una falta generalizada de claridad en cuanto a nuestras incumbencias como ACD, falta de claridad o precisión en lo que se hace, e indefiniciones o incertidumbres en los objetivos perseguidos. Por lo que es objeto de este trabajo el presentar un aporte a dicha situación en los docentes universitarios de temprana experiencia en cuanto a “qué” debemos hacer y “cómo” debemos hacerlo, para clarificar y mejorar nuestra práctica docente.

Por consiguiente, el trabajo se centra en las prácticas de *evaluación* del Taller N° 3 de Historia de la Arquitectura, comprendiendo a estas como instancias de revisión y mejoramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestro accionar. Para ello se explicitan y amplían sus principios y conceptos en un nivel teórico y se exponen las acciones y contenidos en nuestros talleres, a los fines de reflexionar y construir conjuntamente.

BREVE MARCO TEÓRICO

Para una correcta comprensión y análisis de nuestras prácticas cotidianas en las aulas, se considera importante tener en claro conceptos básicos que muchas veces obviaamos, pero cuyo conocimiento explícito y preciso nos ayuda en la autorreflexión. Por lo tanto es conveniente definir y acordar algunos conceptos principales como: i) enseñanza; ii) aprendizaje; iii) formación; iv) evaluación.

Comenzaremos a partir de una definición de Paulo Freire (1996: 24), quien nos dice que “*enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción*”. En efecto, es clara la cita del maestro pedagogo quien nos dice entre líneas que la enseñanza no es *solamente* transferir conocimientos sino que también involucra instancias de vínculo y construcción entre sujetos (*formación*) y de apropiación de dichos conocimientos (*aprendizaje*). Por lo tanto, definiremos a esta relación entre conocimiento-docente-alumno como “*relación educativa*” o “*sistema didáctico*”. Esta relación puede ser entendida como un triángulo cuyos vértices son los anteriormente mencionados y cuyos lados tienen que ver con el vínculo presente entre ellos (fig. 1):

i) Por un lado se reconoce la **enseñanza**, entendida como práctica de transmisión del conocimiento, históricamente determinada, que vincula directamente al docente con el conocimiento, o sea, con los contenidos que este implementa en el dictado de sus clases.

³ Actualmente podemos destacar la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, aunque no sea específica de Arquitectura.

- ii) Por otro lado se encuentra el **aprendizaje** que relaciona el conocimiento con el alumno, lo cual tiene que ver con las estrategias de apropiación que éste último pone en juego y con su representación de los contenidos de la enseñanza.
- iii) Por último se reconoce el campo de la **formación** como la relación o interacción didáctica entre los sujetos docente y alumno, a lo largo del proceso; incorporando la subjetividad de cada uno, la cual se comprende como *dinámica de desarrollo personal*, donde “*nadie puede formar a otro. Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma por mediación*” (Ferry, 1997: 54).

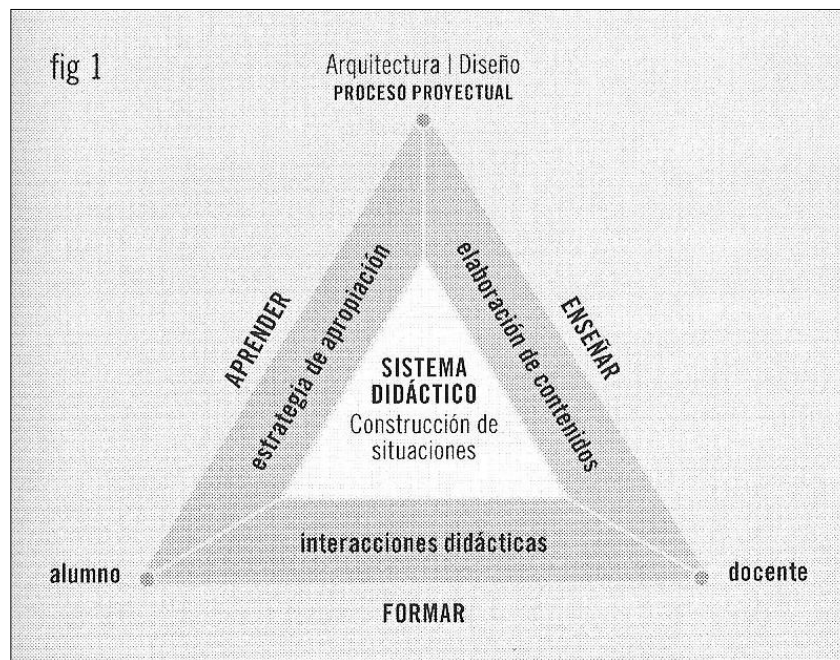


Figura 1: Triángulo del sistema didáctico (Fuente: Mazzeo y Romano, 2007).

iv) A su vez es fundamental explicitar qué entendemos por **evaluación** lo cual, por definición, consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada. Para el campo específico de la educación, la evaluación es comprendida como una estrategia para producir conocimiento sobre una situación y con posterioridad valorarla y/o mejorarla; según Alicia de Bertoni (1995) la evaluación consiste siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados. Lo cual permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas. Asimismo, esta autora señala que la evaluación implica una serie de aspectos comunes (donde algunos de ellos suelen ser omitidos en la práctica): relevamiento de información, análisis de los datos, producción de conclusiones, comunicación a los actores involucrados y crítica propositiva sobre los procesos recorridos.

Por otra parte, cabe aclarar la diferencia entre la evaluación y acreditación, reconociendo la generación de esta última, durante el siglo XIX, a partir de necesidades administrativas de las instituciones (Díaz Barriga, 1986; 1991) cuya función se reduce a la certificación de conocimientos, registro y calificación.

MARCO REFERENCIAL

Habiendo acordado estas definiciones, se recorren una serie de preguntas acerca de la propia institución, los sujetos involucrados y las experiencias en las aulas de la FAU, UNLP como guía para posicionarnos en nuestro “aquí y ahora”; en promoción de reflexionar sobre las prácticas cotidianas.

Por ende, se comienza con la pregunta ¿Cómo se desarrollan actualmente las clases en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata? La masividad presente en la FAU, y en toda la UNLP, plantea aulas donde el profesor debe hablar frente a centenares de estudiantes; donde el auxiliar docente se enfrenta al desafío de tutelar populosas comisiones; y donde el trato pormenorizado e individual se dificulta cada vez más⁴. Por lo tanto se reconoce una importante tendencia en acudir a prácticas sistemáticas y metódicas que tiendan a la homogenización de los alumnos con el objeto de alcanzar, al menos, un nivel mínimo de conocimiento.

De todas maneras, la masividad no afecta decisivamente al auxiliar de curso, pues el número de alumnos por comisión se mantiene constante⁵. El problema principal se traslada a los titulares de cátedra y al cuerpo docente en sí, el cual se conforma mayormente por personal con menor experiencia.

La siguiente pregunta sería ¿Cómo es el docente actual? Contextualizados en una facultad propia de la universidad pública, masiva, en constante crisis presupuestaria e inestabilidad laboral, citaremos las palabras de Mazzeo y Romano (2007: 42) para definir al cuerpo docente actual, quienes entienden que en su mayoría están integrados por jóvenes, estudiantes avanzados o profesionales recientes, que aportan una buena formación disciplinar, un enorme entusiasmo y una fuerte voluntad. *“Sin ellos no sería posible la tarea formativa, no obstante no es menos cierta su reducida experiencia docente, la falta de conocimientos pedagógicos y el permanente recambio, en la medida que necesariamente deben priorizar sus tareas profesionales, de tiempo no siempre compatibles”*.

Y ¿Cómo es el alumno actual? En el ámbito de la universidad se mantiene una rígida representación de la figura del estudiante: *“Se espera un individuo capaz de un indispensable ascetismo estudioso, un estudiante de tiempo completo, más o menos comprometido con su rol de “heredero” de una cultura que reproducirá, o con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización, presto a una valoración desinteresada del saber legítimo”*. Por el contrario, *“las investigaciones sobre la vida del estudiante indican notables transformaciones debidas, en principio, al paso de la universidad de elite a la universidad de masas. Otros factores de cambio igualmente notados refieren a las vicisitudes del mercado laboral, las crisis del empleo y los procesos de mundialización”* (Casco, 2007: 5). Además del aporte de la presión reproductora del contexto social (a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de mayor influencia) que promueve y forma un marco de conciencia de escasa reflexión y crítica.

⁴ Actualmente ingresan a la FAU unos 1200 alumnos por año y el total supera los 7000.

⁵ Para los talleres de Historia de la Arquitectura se establece una relación de 35 alumnos por docente.

Por último nos preguntamos ¿Cómo se desarrollan las clases de Historia de la arquitectura en la FAU? Por un lado, se dictan según la modalidad de trabajo denominada “taller”, lo cual representa un modo de vincularse con el conocimiento que *supone una articulación continua entre teoría y práctica, y la promoción del aprendizaje desde el intercambio colectivo*⁶ y determina lo que Donald Schön denomina como *aprendizaje en la acción*; donde el docente adopta un rol de tutor y “los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica” (1992: 29).

Por otro lado, es pertinente aclarar que la FAU, UNLP presenta diferentes opciones de Cátedras (en distintas franjas horarias), donde el alumno cuenta con la libertad de elegir con que cuerpo docente cursar; reconociendo el importante valor de la diversidad de propuestas concursadas por los Profesores Titulares⁷. Es así que se conforman tres opciones de cátedra de Historia de la Arquitectura, cada una con tres niveles: Taller N°1: Gandolfi-Aliata-Gentile; Taller N°2: Azpiazu-Szelagowski-González; Taller N°3: Gorostidi-Rodríguez-Risso⁸.

En relación al posicionamiento y a la estructuración de las clases, también varían según cada propuesta (si bien se basan en ciertos lineamientos comunes). Por lo tanto, se explicitan las metodologías y estrategias de la opción de Cátedra que conforma el foco del análisis: el Taller N°3: Gorostidi-Rodríguez-Risso, donde el autor forma parte del plantel docente.

Como objetivo general el Taller N°3 plantea, según se explicita en su propuesta pedagógica: “**profundizar la perspectiva por la cual el estudio de la historia de la arquitectura aporta a la formación integral del arquitecto**, no como mera acumulación de información, sino fortaleciendo la capacidad de conceptualización, afianzando metodológicamente el desarrollo proyectual y acompañando al estudiante en el uso de herramientas para la reflexión sobre los espacios arquitectónicos construidos”.

En cuanto al desarrollo de las clases, se reconoce una instancia inicial de 4 clases denominada “Momento cero” (fig. 2) donde se trabaja a partir de recorridos urbanos en la ciudad de La Plata, en la descripción y análisis histórico, arquitectónico y urbano, teniendo en cuenta que todos los tiempos que atravesaron la ciudad han dejado en ella su rastro (en mayor o menor grado). Los recorridos se orientan a identificar a la ciudad como una construcción histórica compleja, tomando como criterio distintos momentos significativos del devenir histórico de nuestro país (según los contenidos específicos de cada nivel). De esta manera se propone descontracturar al estudiante de una posición pasiva, reconociendo que la bibliografía es un recurso fundamental pero no es el único; promoviendo a su vez el posicionamiento crítico, la reflexión conjunta y la “construcción de la historia”.

⁶ Concepto extraído del seminario “Taller de producción del trabajo final integrador”, 2011. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Docentes responsables: Magali Catino y Javier Santos.

⁷ Las cátedras se conforman por dos profesores titulares y un profesor adjunto. A partir de allí (y regidos según la cantidad de alumnos), se incorporan los Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Curso Diplomados; contando también con la colaboración de ex alumnos y recibidos.

⁸ Propuestas pedagógicas en <http://www.fau.unlp.edu.ar/index.php/content/html/50>. Visto 10-04-2014.

Lectura de material bibliográfico, intercambio y debate de los mismos; estrategia didáctica: utilización de material bibliográfico de referencia en el taller, introducción de técnicas de lectura reflexiva.

Registro gráfico y escrito en cuaderno sintetizando apuntes bibliográficos, croquis de análisis de obra, etc; estrategia didáctica: revisión periódica de los cuadernos verificando producción individual y su relación con los resultados grupales y la producción colectiva a nivel de la comisión.

Desarrollo de láminas síntesis conteniendo los principales núcleos conceptuales, líneas internas y relaciones; estrategia didáctica: esquicios sobre posibles armados de mapas conceptuales, líneas de tiempo, confección de mapas o cartografía de referencia.

Aplicación de categorías de análisis histórico sobre los edificios o espacios urbanos analizados; cuya estrategia didáctica busca: fomentar la comprensión de las obras en relación a:

- **Arquitectura y Ciudad:** funcionalidad, lenguaje, materialidad, significados, implantación, trama y tejido, etc.
- **Ciudad y Territorio:** características geográficas, paisaje, configuración urbana y su evolución histórica, infraestructuras, etc.
- **Modos de producción y formación social:** organización cultural, sistema económico, población y apropiación del territorio, etc.

Exposiciones plenarias en cada instancia de evaluación; estrategia didáctica: comentarios sobre aportes y avances de cada trabajo, similitudes y diferencias. Actividades que faciliten el conocimiento de los estudiantes entre sí y con los docentes. Construcción de clima de confianza y pertenencia grupal.

DESARROLLO

Las descripciones hasta aquí realizadas pretenden dar forma a nuestra unidad de análisis: las prácticas de evaluación en el Taller N°3 de Historia de la Arquitectura de la FAU. Por lo que restaría preguntarnos ¿Cómo se evalúa actualmente en este Taller?

Los criterios de evaluación presentados en la propuesta pedagógica indican lo siguiente:

Se pretende que los estudiantes alcancen a desarrollar trabajos completos en cuanto a:

-Capacidad de descripción y análisis de las obras paradigmáticas, del ¿cómo es? al ¿por qué es así? Reflexionando en torno a las resoluciones espaciales y los aportes posibles de considerar en relación a la actividad proyectual.

-Reconocimiento de los núcleos conceptuales, temas claves y principales relaciones entre los hechos históricos propios de cada período y sus relaciones con los territorios y culturas de pertenencia.

-Verificación descriptiva y analítica sobre diferentes escalas o niveles de abordaje: la arquitectura, la ciudad y el territorio.

(en el alumno). Pues por un lado es latente que el estudiante está adquiriendo posiciones auto-críticas y conocimientos integrados, pero por el otro debemos calificar al alumno según su grado de desempeño. En consecuencia, se genera una promoción hacia procesos de evaluación que comprenden “*medir, constatar y verificar, en un caso y situación particular, la presencia de los rasgos o atributos esenciales del objeto que es evaluado. Presencia, ausencia o grado en que dichos rasgos se verifican, son la base concreta para construir el juicio evaluativo que incluye una valoración*” (Celman, 2003: 3-4).

De esta manera se reconoce en las prácticas vigentes una consecuente inclinación técnica y metodológica, donde las experiencias de prácticas de *construcción colectiva* mayormente ligadas a los sujetos y al contexto suelen ser desplazadas por “necesidades” institucionales (como puede ser la acreditación) o condicionantes contextuales (como por ejemplo la masividad en las aulas).

En consecuencia nos preguntamos ¿es este modelo de evaluación el único posible? En términos teóricos, y a modo de clarificación, se reconocen dos posturas bien diferenciadas:

a) Por un lado las evaluaciones antes mencionadas, en que la producción o producto realizado define casi excluyentemente la nota de acreditación, dejando de lado el proceso evolutivo del alumno. Entendidas en el marco de pedagogías pragmáticas y dogmáticas (Molina y Vedia, 2008) de inclinación conductista, bajo modelos de caja negra denominados *tecnicistas eficientistas* (De Lella, 1999); estas posturas buscan la especialización del trabajo, la tarea como eje de esta especialización y la supervisión como elemento de estandarización de los productos educativos, donde el sentido de dichas tareas radica en la necesidad de concretar los objetivos de la enseñanza. En este marco, la evaluación es la comprobación del grado en que se han alcanzado los objetivos previstos (Salinas, 1994).

b) Por otro lado se reconocen las evaluaciones donde la importancia radica centralmente en la relación educativa enseñanza-aprendizaje-formación, manteniendo al producto final en un segundo plano. Comprendidas dentro de las pedagogías humanistas, bajo modelos constructivistas, progresistas (Freire, 1996), crítico-reflexivos o como los denomina Cayetano de Lella (1999: 4-5) *hermenéutico-reflexivo*; según Susana Celman (2003: 5), “*se trata de procesos de definiciones progresivas, de elecciones interrelacionadas, que permiten construir las opciones de los procesos de producción del conocimiento*”.

Ahora bien nos preguntamos ¿se podrían llevar a cabo solo prácticas de evaluación crítico-reflexivas en nuestras aulas? Para dar respuesta a la pregunta debemos analizar las intenciones de la evaluación, la cual puede variar incluso dentro del cuerpo docente. Al respecto, Alicia de Bertoni (1995) expresa que las intenciones más reconocidas son las de *medir, apreciar y comprender*. Esto resuelto en enfoques de evaluación de tipo estimativa (priorizando lo cuantitativo) o apreciativa (privilegiando lo cualitativo). De todas maneras, las exigencias de la propia institución en términos de medición y registro (certificación) presionan hacia posturas más cuantitativas pues resulta extremadamente complejo evaluar solo a través de prácticas crítico-reflexivas a los más de 1500 alumnos que actualmente participan en la Cátedra. Según Díaz Barriga (1994: 128), el lugar que

ocupa en la actualidad el término *evaluación* responde a la idea de control, además de medir un aprendizaje. Así *“se trata de establecer, bajo la idea de evaluar, una serie de actividades de control hacia el alumno, hacia el docente, hacia el propio plan de estudios y hacia la institución educativa”*.

Otros motivos que podrían desalentar la implementación de procesos reflexivos son, en palabras de Mazzeo y Romano (2007), la adopción acrítica de criterios históricos (haciendo referencia a la reproducción de prácticas institucionalizadas), la urgencia de reducir los tiempos dedicados (en función del número de alumnos), la necesidad de evitar sobre-tareas y otras circunstancias afines, además de la falta generalizada de perfeccionamiento en competencias didácticas. En base a estas principales características se desprende como consecuencia alarmante el hecho de que pocas veces se incluya el proceso de aprendizaje en la evaluación y pocas veces se comprenda y utilice dicha evaluación como aporte al proceso de enseñanza.

Entonces ¿Qué podríamos hacer? Puesto que los Talleres se aprueban principalmente con la realización de un producto acabado, la evaluación tiende a centrarse más en éste que en la comprensión del proceso educativo. Por lo que el cumplimiento de la evaluación entendida como *“un proceso de construcción de conocimiento colectivo acerca de la experiencia que llevan adelante docentes y alumnos, con el propósito de mejorarla”*⁹ tiene una mayor relación con la acreditación que con la construcción colectiva y autorreflexión. De todas maneras, si bien detectamos ciertas falencias en cuanto a la evaluación considerada desde su definición más “constructivista”, ésta es eficiente a los fines y requerimientos institucionales. Por lo que nuestro propósito en este apartado no es el desprecio hacia las metodologías vigentes sino el comprender que las actividades de evaluación pueden tener un sentido más amplio que la mera acreditación de un curso. *“Es importante que en los procesos de evaluación se puedan tener un conjunto de evidencias sobre los procesos de formación, sobre procesos cognoscitivos, de habilidades, etc. que van desarrollando docentes y alumnos”* (Díaz Barriga, 1991: 46).

A tal fin, se señalan algunas consideraciones, estrategias o planteos didácticos para mantener presentes, en busca del enriquecimiento de nuestra práctica cotidiana en las distintas instancias que comprenden el proceso evaluativo: 1) la presentación general del trabajo al curso; 2) las instancias de correcciones periódicas tanto individuales como grupales; 3) las pre-entregas y entrega final de cada instancia de trabajo; 4) las correcciones de pre-entregas y la corrección final del producto con el cuerpo docente, a puertas cerradas (sin el alumno); 5) la devolución de cada trabajo y calificación correspondiente; 6) las reuniones de cátedra posteriores.

1) *Explicitar los objetivos*. Al comienzo del trabajo es importante el recordar tanto los objetivos de la actividad o trabajo práctico como los objetivos de la cátedra. Lo cual refresca la posición del docente y ancla al alumno para las actividades venideras.

2) *Explicitar los criterios*. Durante el trabajo, es necesario hacer un esfuerzo por explicitar los criterios de evaluación con que se “corrige”; reconociendo que muchas competencias empleadas por el docente (como también el alumno) son de tipo

⁹ Op. Cit nota n°2

implícitas y fuertemente subjetivas. Condición que dificulta la rápida comprensión se los estudiantes, quienes debes hacer un esfuerzo no solo por adquirir nuevo conocimiento sino también por integrarse a las lógicas disciplinares.

3) *Estimular el proceso*. En las distintas instancias de entregas, se debe pautar como requisito para el alumno la presentación no sólo del producto más acabado sino también del desarrollo del trabajo, como reflejo del proceso evolutivo del propio alumno; lo cual brinda mayor información al docente y es particularmente útil para el alumno como síntesis y reflexión ya que “*rescata en su compilación lo que en otras instancias puede perderse, motiva la autocrítica, la metacognición y actualiza la conciencia de un proceso prolongado en el tiempo*” (Mazzeo, Romano, 2007: 143).

4) *Mantener el rumbo y la objetividad*. En las correcciones de pre-entregas o finales a puertas cerradas, no debemos olvidar que se trata de un juicio continuo donde “*se juzga no solo el trabajo sino a su autor y el avance en su formación*” (Molina y Vedia, 2008: 109). A su vez, se debe contar por escrito con los criterios de evaluación puesto que en las disciplinas proyectuales suelen tener una fuerte impronta de subjetividad; es también de suma utilidad el contar con algunos trabajos bien definidos como base de retorno para verificar y ajustar dichos criterios, ya que es difícil mantener la objetividad en cada trabajo durante correcciones que tienden a ser extensas y variadas.

5) *Estimular la exposición, defensa y construcción colectiva*. En la instancia de devolución final, como también en el momento del “examen final”, podemos incitar una “*evaluación en que se estimule el <<hablar a>> como camino del <<hablar con>>*” (Freire, 1996: 109). Un diálogo con críticas disparadoras, exponiendo los criterios de evaluación, construyendo nuevos criterios en conjunto con cada alumno en base a su trabajo. De esta manera, el propio término “devolución” podría inclinarse hacia lo que plantean Mazzeo y Romano (2007) quienes dicen que: si el momento de la entrega se resignificara y pudiera ser pensada como una instancia de discusión sobre lo recorrido, en la que alumno y docente analizan el proceso transparentado por las producciones de las distintas etapas, en las que aciertos, errores, momentos de inflexión se hacen visibles en la producción, momento en el que el alumno nos da cuenta de su proceso al elegir qué mostrar y porqué, entonces podríamos pensar en un proceso de retorno sobre el hacer como una verdadera síntesis.

6) *Retroalimentarse*. Luego de las entregas, en instancias a puertas cerradas, es necesario para la formación integral del cuerpo docente exponer y debatir sobre los criterios empleados tanto en la corrección final como en el transcurso del año. También resulta útil el retomar informaciones y construcciones realizadas anteriormente con los alumnos, tanto en el transcurso de la cursada como en la etapa final. Y por último es imprescindible analizar y reformular (en caso de ser necesario) nuestros criterios y objetivos para el curso del año siguiente.

Algunas reflexiones

A partir de lo desarrollado, se plantean algunas reflexiones sobre la evaluación tanto de orientación tecnicista como crítico-reflexiva; a modo de puntos en contra y a favor:

a) En las evaluaciones tecnicistas, el riesgo de evaluar subjetivamente es alto, pues es posible que la influencia del docente haya sido extremadamente conductista y que el producto presentado cumpla con los objetivos más por “respuestas” del docente que por la resolución y formación del propio alumno (la cual también se ve afectada); además, cuando se trabaja en grupo, es extremadamente complejo obtener una certera calificación individual mediante la evaluación de un trabajo producido en una tarea grupal (Litwin, 2008).

Por el lado de las ventajas, estas prácticas metódicas y estructuradas permiten una evaluación relativamente equitativa (principalmente en términos cuantitativos) para el gran número de alumnos que componen los actuales ámbitos de educación universitaria. Además de ser menos complejas, por lo que no se requiere de amplia experiencia y conocimientos pedagógicos y didácticos por parte de los docentes de curso.

b) las evaluaciones constructivistas o crítico-reflexivas, centradas en los procesos cognitivos, presentan una gran dificultad para su cuantificación (con exactitud); los tiempos requeridos son mayores y los objetivos alcanzados suelen ser menores, en términos cuantitativos (Díaz Barriga, 1995), situación que se agrava con la masividad del alumnado; otra contra es que plantea una mayor incertidumbre en el futuro profesional en cuanto a competencias técnicas resolutorias. Y requiere de cierto grado de competencias específicas en el docente, no siempre adquiridas principalmente en el cuerpo de menor experiencia.

En cuanto a ventajas, esta postura busca formar individuos de gran aporte para la sociedad, tanto en el plano profesional como en el ético-humano. Además, se orienta al futuro profesional en prácticas críticas y reflexivas de cualquier carácter (que lo orientan para su mejor desempeño futuro), no solo brindándole herramientas técnicas específicas sino afectando la propia esencia del problema para su reestructuración y reconstrucción; para ser bien claros: “no le da el pescado, sino que le enseña a pescar”.

CONCLUSIONES

Para describir las conclusiones comenzamos por recordarnos el objeto inicial de estudio, el cual se manifiesta a partir de reconocer y analizar en qué situación se encuentra el docente (en el Taller N°3 de Historia de la Arquitectura) y la institución (FAU, UNLP) para enfrentar el desafío de la evaluación desde el abordaje integrado, crítico-reflexivo, en el marco de la construcción colectiva del conocimiento.

En líneas generales, considerando como características actuales determinantes la masividad del alumnado y la escasa formación propiamente *docente*¹⁰, comprendemos que (motivados por el esfuerzo individual y colectivo) las prácticas de evaluación actuales responden satisfactoriamente a la formación de los futuros arquitectos.

¹⁰ Nos referimos a una capacitación pedagógica y didáctica de una educación formal estructurada; brindada en otras carreras con profesorados y exigida como requisito para la educación terciaria, secundaria, primaria e inicial.

De todas maneras y a modo de aporte, teniendo en cuenta la información analizada y considerando la masividad y la fuerte inercia al cambio que ejerce tanto la tradición academicista como la institución universitaria¹¹, afirmamos las prácticas de evaluación vigentes, sumando algunos aportes en relación al campo de la pedagogía y la didáctica (como los mencionados en el cuerpo del trabajo); compensando la tendencia profesionalista hacia un equilibrio que comprenda a la evaluación (y a la práctica áulica en general) como una tarea de autoreflexión y compromiso humano en constante proceso de mejora.

A modo de síntesis y reflexión final: ¿Por qué no jaquear el preconceito de la evaluación vista como *examen* que busca medir lo que el alumno sabe y no sabe? ¿Por qué no generar en ese momento un cálido clima de formación, de intercambio de experiencias y puntos de vista? ¿Por qué no retroalimentarnos de nuestras prácticas cotidianas y del aporte de los alumnos? Este trabajo plantea una primera aproximación al respecto, teniendo presente una frase del maestro Paulo Freire (1996: 25) quien nos recuerda que “*quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender*”.-

BIBLIOGRAFÍA

- Bertoni, Alicia L. de; Poggi, Margarita; Teobaldo, Marta E. *La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapeluz, 1995. ISBN 950-13-6184-5.
- Casco, Miriam. *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina. 2007.
- Celman, Susana. “Sujetos y objetos en la evaluación universitaria”. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, Argentina. 2003.
- De Lella, Cayetano. “Modelos y tendencias de la Formación Docente”. 1 Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú. 1999.
- Díaz Barriga, Ángel. “Propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio”. En *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar, 1986. ISBN 968-469-044-4
- Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica. Aportes para una polémica*. Cap. 2 “La enseñanza y la evaluación en el contexto actual de la Universidad”. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991. ISBN 950-701-057-2.

¹¹ Al respecto véase: Clark, Burton (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen / UAMA. Cap 6: “cambio”.

- Díaz Barriga, Ángel. *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Cap. 6 “el examen”. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1994. ISBN 950-701-247-8.
- Díaz Barriga, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. Cap. 4 “La problemática del contenido y la teorías del aprendizaje”. México: Trillas, 1995. ISBN 968-24-3343-6.
- Ferry, Gilles. *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997. ISBN 987-9191-14-5.
- Freire Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Segunda edición argentina, 2008. ISBN 978-987-629-039-5.
- Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008. ISBN 950121513X.
- Mazzeo, Cecilia y Romano, Ana María. *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko, 2007. ISBN 978-987-584-083-6.
- Molina y Vedia, Juan. *Enseñanza sin dogma*. Buenos Aires: Nobuko, 2008. ISBN 978-987-584-189-5.
- Salinas, Dino. “La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?” En Angulo F., Blanco N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Ed. Aljibe. España, 1994. ISBN 84-87767-26-5.
- Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992. ISBN 84-7509-730-8.