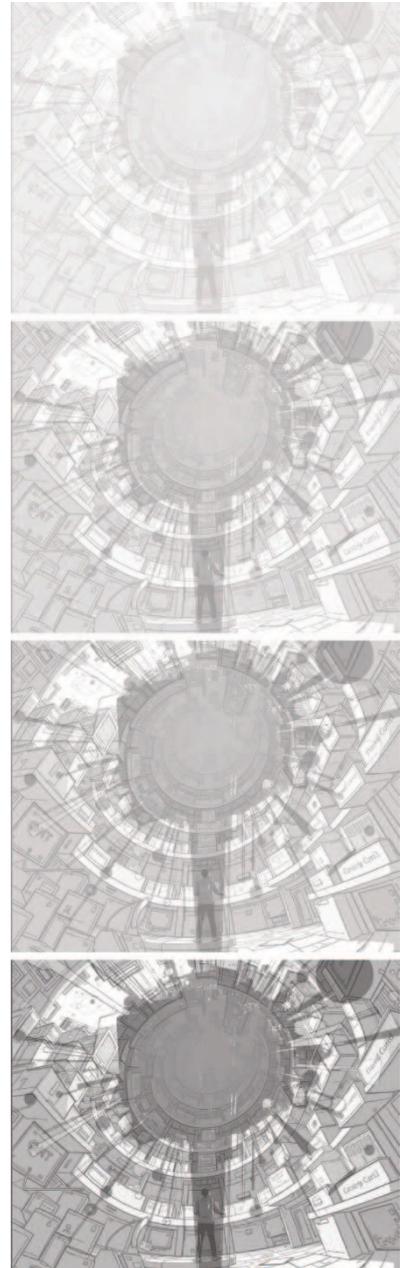


**Universidad Nacional del Litoral -
Facultad de Humanidades y Ciencias
Maestría en Docencia Universitaria - Tesis**

**La evaluación de los aprendizajes en el Taller
de Proyecto Arquitectónico del ciclo básico
de la Carrera de Arquitectura en FADU-UNL.
La experiencia en dos talleres verticales
implementados en 2022-2023**



Maestrando: Raviol, Federico Oscar (FADU-UNL) - fr.arquitecto@gmail.com

Directora: Dra. Diaz, Natalia Soledad - diazsolnaty@gmail.com

Co-directora: Mg. Otarán, María de los Ángeles - otaranc@gmail.com

Santa Fe, mayo de 2025

Agradecimientos

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, por la posibilidad de formación en posgrado. A cada uno de los integrantes de gestión y maestrandos de la Maestría en Docencia Universitaria.

A la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, por los espacios y posibilidades que me brinda desde mi formación como arquitecto, hasta el lugar para llevar adelante esta hermosa tarea de la docencia universitaria.

A cada integrante de los equipos de cátedra del Taller Derivas y Taller Horizontal, por la predisposición a participar en esta investigación. Y a los estudiantes que, con sus aportes, han brindado un material importante para el trabajo.

A mi familia quienes han sido parte importante en el aliento y apoyo constante.

A mi compañero de cursado, Julio. Con quien aborde cada una de las instancias grupales durante el cursado y he tenido debates enriquecedores.

Para finalizar, un muy especial agradecimiento a las excelentes personas que me han guiado y acompañado durante el recorrido de este trabajo, haciendo observaciones, correcciones y principalmente dedicándole mucho de su tiempo, Natalia y María.

Declaración sobre la atención a las observaciones del jurado

Este párrafo, como parte de la revisión de la escritura de la tesis, tiene por objeto comentar mi compromiso con las sugerencias de modificaciones elaboradas por los jurados, asegurando que las observaciones han sido atendidas manteniéndose el contenido, las invariantes propias de la reglamentación de la maestría y las conclusiones principales de la investigación.

Dejo constancia que consideré atentamente los predictámenes y modifiqué lo que concierne principalmente a los apartados de metodología y fundamentos conceptuales. Además, se tuvieron en cuenta las recomendaciones referidas a la organización de las partes, las normativas y especificidades de la narrativa textual a fin de garantizar la coherencia, precisión y exhaustividad del trabajo presentado.

Índice

1. Introducción, Justificación, Objetivos, Metodología	- 7 -
1.1. Introducción	- 7 -
1.2. Sumario de Contenidos	- 8 -
1.3. Justificación	- 13 -
1.3.1. La evaluación de aprendizajes	- 13 -
1.3.2. El Taller de Proyecto Arquitectónico: enseñanza, aprendizaje y evaluación	- 14 -
1.4. Objetivos.....	- 19 -
1.4.1. General:	- 19 -
1.4.2. Específicos:	- 19 -
1.4.3. Interrogantes	- 19 -
1.5. Metodología	- 20 -
2. El contexto institucional	- 25 -
2.1. Mirada histórica de la educación universitaria	- 25 -
2.2. Breve reseña histórica institucional de la UNL y la FADU	- 27 -
2.3. Enseñanza y aprendizaje en el Taller de Proyecto Arquitectónico en FADU-UNL.....	- 30 -
3. Fundamentos conceptuales y teóricos	- 39 -
3.1. Prácticas de la enseñanza	- 39 -
3.2. Concepciones sobre aprendizajes.....	- 43 -
3.3. Evaluación de los aprendizajes	- 46 -
3.4. Antecedentes en el ámbito del Taller de Proyecto Arquitectónico	- 76 -
4. Análisis de planes de estudio y programas.....	- 87 -
4.1. Comparativo de planes: FADU-UNL FAU-UNLP, FAPyD-UNR y FAUD-UNC	- 87 -
4.2. La evaluación en los planes de cátedras	- 91 -
5. La experiencia en los talleres de FADU-UNL.....	- 96 -
5.1. Descripción del programa de la asignatura	- 96 -
5.2. Enfoque evaluativo de los talleres de proyecto arquitectónico I y II de FADU-UNL	- 97 -
5.3. La evaluación en el taller de proyecto arquitectónico I y II de FADU. La mirada de los docentes y estudiantes ..	- 103 -
6. Conclusiones.....	- 112 -
6.1. Reflexiones	- 117 -
7. Referencias.....	- 120 -
8. Anexos.....	- 127 -
8.1. Entrevistas	- 127 -
8.1.1. Guía para la realización de entrevistas	- 127 -
8.1.2. Entrevistas realizadas	- 130 -
8.2. Grupos de discusión	- 180 -
8.3. Nivelaciones.....	- 189 -
8.4. Observaciones	- 195 -
8.5. Planes de estudio.....	- 198 -
8.6. Programas de las materias.....	- 202 -
8.7. Gráficos.....	- 202 -
8.8. Imagen.....	- 206 -

Abreviaturas

FADU	Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
FAUD	Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño
FAPyD	Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño
FAU	Facultad de Arquitectura y Urbanismo
JTP	Jefe de Trabajos Prácticos
UNL	Universidad Nacional del Litoral
UNC	Universidad Nacional de Córdoba
UNR	Universidad Nacional de Rosario
UNLP	Universidad Nacional de La Plata
TD	Taller Vertical "Derivas"
TH	Taller Vertical "Horizontal"
TPA	Taller de Proyecto Arquitectónico
AyU	Arquitectura y Urbanismo
LDCV	Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual
LDI	Licenciatura en Diseño Industrial
CONEAU	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
CODFAUN	Consejo de Facultades de Arquitectura de las Universidades Nacionales Argentinas
PDI	Plan de Desarrollo Institucional
CS	Consejo Superior
RANA	Red de Agencias Nacionales de Acreditación
CAI+D	Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo
PEEE	Prácticas de Extensión de Educación Experiencial
PIC	Proyecto de Internacionalización del Currículum

**Introducción, Justificación,
Objetivos, Metodología**

El Contexto Institucional

Fundamentos Conceptuales y Teóricos

Análisis de planes de estudio y programas

La experiencia en los Talleres de FADU-UNL

Conclusiones

Referencias

Anexos

1. Introducción, Justificación, Objetivos, Metodología

1.1. Introducción

Esta investigación se centra en la temática de la evaluación de los aprendizajes de estudiantes¹ durante el proceso de diseño arquitectónico en el ciclo básico de FADU-UNL. En este caso en particular, el escenario del trabajo responde a dos asignaturas de Taller de Proyecto Arquitectónico² de primer y segundo año, con un recorte temporal de los años 2022 y 2023, que posibilita una mirada de la problemática actual en tiempo de pospandemia. Sin dejar de lado la huella que ha dejado la experiencia de la educación a través de la virtualidad, la cual ha impactado y condicionado los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, en el perfil del estudiante.

El punto de partida del trabajo coincide con la estrategia que propone la FADU, de actualización de la estructura curricular de la carrera, que se pone en marcha a partir del año 2022, donde la puesta se centra en la verticalización³ de los Talleres de Proyecto Arquitectónico del ciclo básico. Situación que inevitablemente impactará al momento de evaluar a un/a estudiante, ya que contempla un período más extenso en el tiempo correspondiente a tres cuatrimestres de cursado. «El aprendizaje, y consecuente y simultáneamente, la evaluación, deben estar orientados y dirigidos por el currículum ... y por la enseñanza que debe inspirarse en él» (Álvarez Méndez, 2001, pág. 34).

Este trabajo contempla el relevamiento y reconocimiento de las diversas alternativas en cuanto al posicionamiento conceptual, a los antecedentes investigativos y a la postura de los profesores de los talleres y de los estudiantes ante la problemática. De esta forma, podremos ampliar la mirada sobre la misma, con el objetivo de llegar a una reflexión acorde a los desafíos que nos propone la evaluación en las disciplinas proyectuales. Además, será posible hacer una lectura abarcativa del estado de situación en cuanto a la forma en que los y las estudiantes son evaluados en sus primeros años de la carrera. Sin perder de vista la posibilidad que se presenta de identificar y relevar las herramientas, métodos o formas de evaluar lo aprendido que se utilizan en los dos espacios académicos.

¹ Término que se utilizará abarcando e incluyendo todos los géneros.

² Refiere a la cátedra donde convergen los saberes de las demás asignaturas. Materia central en la formación del estudiante de arquitectura, cuyo cursado es obligatorio y de promoción, a través de las prácticas. No contempla la posibilidad de regularización con el cursado.

³ Verticalizar el taller supone un nuevo camino en la enseñanza del proyecto, reconociéndose como una oportunidad para brindar a los estudiantes una mayor diversidad de propuestas y permitir su gestión de los procesos de aprendizaje. Busca la articulación de los distintos niveles de la misma asignatura y la posibilidad de integrarse con las demás áreas. En nuestro caso, el ciclo básico, contempla los talleres de primer y segundo año de la carrera.

1.2. Sumario de Contenidos

Con la intención de favorecer la estructura y lectura de la tesis, se instaura una síntesis de lo abordado en la investigación.

A lo largo del capítulo uno, se propone la aproximación a los componentes que estructuran, básica y sintéticamente, una investigación. Para lo cual, en la introducción, se explica la delimitación de la temática y cuál será la estrategia para su abordaje. También se procede a justificar por qué y qué es lo que moviliza, para que la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes, esté en el centro y guíe todas las decisiones a lo largo del recorrido investigativo.

Al momento de la justificación, se hace necesario el trabajo conceptual de los temas, por un lado, la evaluación de los aprendizajes, y por otro, como esto tiene asidero en el taller de proyecto arquitectónico. Para esto, la aproximación a la evaluación de los aprendizajes, es concebida, no como un simple hecho de medición, sino como instancia que conjuga otros rasgos que le han otorgado un valor reflexivo y de obtención de información.

En la particularidad del taller de proyecto, comenzamos con una primera aproximación breve de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, por considerarse claves para la formación disciplinar, y como lo esencial para que se puedan llevar adelante los procesos de evaluación. Considerando la reciente acepción, como una práctica compleja y que requiere de decisiones y el establecimiento de criterios para que pueda desarrollarse con coherencia y pertinencia. Situación, esta última, que se presenta como uno de los desafíos, ya que, al evaluar se condensan o procesan aspectos que responden a lo cualitativo y lo cuantitativo del proceso formativo que recorre el estudiante y, justamente por esto se hace necesario tener claridad al momento de establecer cuando y de qué manera de evaluar.

Para todo esto, que se plantea, es necesario precisar los objetivos, para que oficien de guías a los fines del trabajo. Lo cual también, requiere de la explicitación de la metodología, la que para esta investigación se centrará desde lo cualitativo, a través del análisis documental, teórico y de antecedentes, las observaciones participantes, entrevistas con docentes y estudiantes y grupos de discusión con estudiantes.

En el segundo capítulo se aborda la pertinencia del contexto institucional y sus diferentes momentos a lo largo de su historia, ya que es lo que hace al carácter y posicionamiento de la UNL en la educación universitaria del país. Esto ha sido fruto de acontecimientos desde múltiples sectores (social, político, etc.). Lo cual, también se puede analizar en lo que es el origen de la FADU, ya que se debe a la promulgación de los estudiantes y algunos docentes como principales actores de lo que hoy nos enorgullece como institución formadores de profesionales del diseño.

Se incluye también lo que, en ambas esferas, ya sea la universidad como la facultad, han transitado en cuanto a momentos de cambios y actualizaciones, siempre en pos del crecimiento y la mejora educativa, que tiene como principal destinatario los y las estudiantes, entendiéndolos como futuros profesionales.

A modo de cierre del apartado, se procede a explorar lo que refiere a la enseñanza de la disciplina proyectual, incluyendo una breve mirada histórica, planteos desde diferentes autores y como se esboza la evaluación desde las planificaciones de las cátedras.

El trabajo se centra en la reflexión que hace el estudiante en la misma acción de proyectar, lo que requiere que se pongan en relación múltiples aspectos, que van desde la propia experiencia de vida del estudiante, hasta los conocimientos y saberes de la disciplina que son planteados por la cátedra, y abordados a través del diseño específico. Para esto, actualmente el acercamiento a la enseñanza de la disciplina proyectual, es desde la heurística del diseño, que refleja la postura de buscar respuesta desde lo empírico y del mismo hacer, imaginar y ficcionar. Es por esto que también tiene presencia el carácter lúdico, en este proceso de anticiparnos a la aparición concreta y real de lo que proponemos, materializados mediante ejercicios de recreación con un tema-problema, que se inserta en un contexto determinado, el cual condiciona la apropiación de los espacios, con un sujeto como usuario, con complejidades específicas de implantación (urbana, de borde, natural), etc.

Para el tercer capítulo se hace un desarrollo investigativo en cuanto a los fundamentos conceptuales y teóricos de las categorías de análisis que adquieren relevancia para el trabajo. Estos son: las prácticas de la enseñanza, las concepciones sobre el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes.

Es aquí, donde el abordaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el taller de proyecto arquitectónico, se plantea a través de la estrategia didáctica de la enseñanza basada en la simulación o el aprendizaje basado en problemas, que presenta a los y las estudiantes situaciones reales, que imitan la realidad y que deben resolver, con el propósito de fomentar un enfoque activo en su formación, y facilitando un aprendizaje más profundo y significativo al involucrar elementos ficcionales que promueven la reflexión y el análisis crítico. Esto asegura que cada propuesta educativa genere un contexto adecuado para el aprendizaje, alineándose con las demandas sociales y las expectativas del usuario final. La enseñanza no se limita a transmitir conocimientos, sino que también implica crear problemas que inciten a los estudiantes a pensar críticamente y formular nuevas preguntas

Es por esto que el último tópico, de la evaluación de los aprendizajes, adquiere un rol central en relación a la temática propia del trabajo, por lo que se plantea una breve referencia histórica, para luego a través del interrogante ¿Qué es evaluar aprendizajes?, que ofician de activador al momento de relevar y trabajar diferentes autores, con motivo de develar el interrogante, lo que lleva a

aproximarnos a los criterios de evaluación y como, todo esto, se desarrolla en el taller de proyecto arquitectónico a través del ¿cómo evaluamos? y ¿de qué manera se planifica llevarla a la práctica?.

Aquí la evaluación se presenta como un juicio de valor, donde el énfasis se plantea en la consideración de las prácticas evaluativas como parte integral de la propuesta didáctica y la necesidad de alinearse con los objetivos del plan de estudios de la facultad. La evaluación no solo refleja lo aprendido, sino que también permite a los docentes reflexionar sobre su propia práctica, y al momento de plantearse la instancia evaluativa, en ningún momento debe obstaculizar el aprendizaje, sino que debe formar parte del mismo, desde un carácter mayormente formativo y de construcción colectiva, permitiendo reflejar la continuidad del proceso que lleva adelante el estudiante, sin que su presencia solo indique un mero cierre de etapas.

En el caso del TPA, la evaluación se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, por lo cual es indispensable que, desde el inicio de la práctica, se expongan los criterios evaluativos, aunque estos puedan ajustarse a lo largo del proceso. Criterios que estarán organizados de acuerdo a los contenidos que establece la cátedra, a través de las teorías y prácticas desarrolladas, con el propósito de que los estudiantes puedan capitalizar sus aprendizajes de manera efectiva y reflexiva, asegurando así un avance integral en su formación como futuro profesional.

Finalizando este capítulo se procede a referenciar lo abordado, a través de la selección de antecedentes. Estos se agrupan de acuerdo a estos campos: 1- en relación a la enseñanza y el aprendizaje; 2- vinculados a la evaluación de los aprendizajes y 3- su desarrollo en el Taller de Proyecto.

El capítulo cuatro tiene el objetivo, por un lado, a través del análisis y la comparativa de los planes de estudio de diferentes facultades nacionales, instituir el posicionamiento de nuestra facultad como institución educativa universitaria respecto al objeto de estudio que nos convoca. Y, por otro, relacionar planificaciones de cátedras de las diferentes facultades, mediante el análisis específico de la temática evaluativa, en pos de establecer como las cátedras plantean el abordaje y la puesta en práctica de la evaluación de los aprendizajes.

Es aquí que podemos decir que el plan de estudios de la carrera de Arquitectura y Urbanismo (AyU) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) está diseñado teniendo presente que, al finalizar la formación, otorga el título de arquitecto, situación que implica la necesidad de definir las capacidades que los estudiantes deben adquirir para su graduación. Es por esto, que la actividad docente y la estructura académica deben tener muy presente esta meta que incluye aspectos profesionales, críticos, colaborativos e investigativos que son fundamentales para un arquitecto.

En cuanto a la estructura curricular se organiza en áreas y ciclos, promoviendo una integración horizontal y vertical. Se establecen objetivos generales y específicos para cada ciclo, junto con las asignaturas correspondientes. Y al comparar el plan de FADU con otros planes de universidades nacionales nos permite observar ciertas similitudes en los objetivos y enfoques que están actualizados de acuerdo a las necesidades contemporáneas. Sin embargo, existen diferencias en la estructura, perspectivas teóricas y metodológicas y denominaciones de las materias.

Al momento de hacer la comparativa entre planificaciones de cátedra, de facultades pertenecientes a las universidades de las cuales se han analizado sus planes de estudio, obtenemos que, si bien cada universidad establece lineamientos que muestran su filosofía educativa, podemos divisar variaciones en las propuestas de enseñanza, incluso dentro de la misma facultad. Lo cual permite, al realizar el recorte vinculado específicamente sobre la evaluación de los aprendizajes, que las cátedras tengan la flexibilidad para interpretar y aplicar los lineamientos generales, lo que deriva en la diversidad en cuanto a metodologías y criterios de evaluación. Y para el caso particular de ambos espacios académicos, de FADU-UNL, se destaca la valoración de la evaluación como una herramienta clave para el aprendizaje y la mejora continua, integrando tanto a estudiantes como a docentes en los procesos evaluativos.

Para el quinto capítulo, ya abocados a la experiencia en los talleres de proyecto de la FADU-UNL, se procede a describir los programas de las materias que se toman como caso (TD y TH), cuáles son los enfoques que plantean específicamente para la evaluación y cómo esto se explicita en el taller.

Se procesa la información obtenida en primera persona, a través de las formas de relevamiento cualitativo propuestos, lo cual permite acercarnos a los postulados de la cátedra sobre evaluación de los aprendizajes (profesores), de qué manera se concretiza en el taller y cuáles son las formas de evaluar (JTPs) y, finalmente cómo esto es recibido o percibido, y hasta calificado, por los y las estudiantes.

En base a lo cual se identifican puntos de encuentro entre las diferentes cátedras en relación a la evaluación, en lo que se explicita su concepción como un proceso que estimula el crecimiento del estudiante, más allá de simplemente asignar calificaciones. Por lo que la evaluación es vista como un momento de retroalimentar tanto a estudiantes como a docentes, permitiendo una reflexión en la búsqueda constante de mejorar tanto el aprendizaje del estudiante como las prácticas educativas de los docentes.

Y es, en esta búsqueda de optimización, que las cátedras establecen la metodología de las instancias de nivelación como el momento que intenta lograr cierta consistencia en las calificaciones entre diferentes docentes, proceso que involucra debates y comparaciones entre trabajos, buscando

unificar criterios y enriquecer las decisiones sobre calificaciones. Situación, esta última, que se favorece mediante la utilización de un dispositivo desarrollado e implementado, el cual releva específicamente aspectos tanto del estudiante, como de su proceso y estancia en el taller, como también de su propuesta arquitectónica.

Finalmente, luego de cada evaluación se debe contemplar el momento de devoluciones, que es una herramienta valiosa para los estudiantes porque aporta las observaciones sobre su propuesta, la que se implementa tanto en su instancia de avance, como de finalización de la práctica. Todo esto, es favorecido por el feedback entre estudiante y docente como medio para enriquecer su proceso de aprendizaje.

A esta visión obtenida desde los profesores y JTPs, se integra el aporte recabado por parte de los estudiantes, quienes valoran un enfoque evaluativo que considera todo el recorrido del aprendizaje, la interacción con los docentes, la retroalimentación continua y la evaluación constante y no solo por el producto final.

En las conclusiones es importante señalar, que un elemento esencial para garantizar el proceso de evaluación, son los criterios desde los cuales se evalúa y que estos estén explicitados a los y las estudiantes para que, de esta manera, puedan ser parte de su proceso evaluativo, como del de sus pares. Por otra parte, estas instancias en las que se evaluará, deben estar claramente definidas, considerando no solo los momentos de evaluación al finalizar una práctica, sino que también en las situaciones intermedias. Es crucial la explicación de los instrumentos o dispositivos que se utilizarán para evaluar ya que cada uno tiene implícito su propio propósito y metodología, teniendo en cuenta la diversificación en los métodos de evaluación, no solo como aporte al proceso que realiza el estudiante, sino que también como medio para obtener consideraciones relacionado a la enseñanza y al aprendizaje. Por esto que, el análisis de las herramientas que se pueden implementar como complemento a la evaluación deben ser considerado, ya que pueden incluir una mayor participación del estudiante como parte de su propio proceso evaluativo.

Como cierre de las conclusiones, se abordan las instancias de nivelación como insumo para la unicidad y refuerzo de los criterios para la evaluación, las cuales permiten ajustar los procesos evaluativos de los diferentes docentes y establecer parámetros que serán de guía al momento de la calificación.

1.3. Justificación

«La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso» (Sacristán & Pérez Gómez, 1998, pág. 334)

Este trabajo tiene como disparador dos situaciones puntuales que se dan en el proceso de evaluación de los aprendizajes del estudiante, las cuales en mi experiencia como docente generan incertidumbre y debates que no llegan a cristalizar posiciones. Por esto, la necesidad e inquietud de fortalecer este aspecto importante en el desempeño del estudiante -aprendizaje- y, de igual forma, como insumo para el docente -enseñanza-. La primera responde a la dificultad en la búsqueda de unicidad de criterios que condensan objetividad y subjetividad del proceso que desarrolla el estudiante; es preciso tener en cuenta que en los talleres de proyecto somos varios los docentes - JTPs-, así como la variedad de formaciones y dedicaciones de estos, lo que explicita una estructura de cátedra con diversidad, al mismo tiempo que se configura como uno de los desafíos de la evaluación. La segunda, se da en el momento en que llegamos a la instancia de cierre de un proceso, donde el sistema solicita que cuantifiquemos la evaluación a través de una escala numérica. Dicha situación no resulta sencilla debido a que es complejo trasladar tantos aspectos a un simple número que exprese todo lo que fue tenido en cuenta, ya que «la evaluación de alumnos pone de manifiesto que estamos ante una práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida» (Sacristán & Pérez Gómez, 1998). Más aún si consideramos que de esto depende, de acuerdo a lo que el número exprese, si el estudiante acredita la asignatura para avanzar en su formación.

1.3.1. La evaluación de aprendizajes.

La práctica evaluativa ha tenido cambios a lo largo del tiempo y hoy se posiciona, tal como lo plantea Edith Litwin, como un «campo y problema» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 14) donde ya no es solo medir, sino que incluye una cierta reflexión sobre el proceso de aprendizaje del estudiante y la práctica docente. Esto se lleva adelante teniendo en cuenta todo lo que concierne a la adquisición y transferencia, con el foco en favorecer la reflexión «en la búsqueda de reconocer verdaderos procesos de transferencia, muchas veces las evaluaciones implican exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 14). Reflexión no solo por parte de

los estudiantes sobre los aprendizajes adquiridos, sino también de los docentes sobre la enseñanza de esos aprendizajes. Por lo mencionado, la evaluación adquiere el carácter de productora de conocimiento⁴, donde es importante que se tenga en cuenta el momento justo y las veces que sea realmente necesaria su implementación. Es decir que no tendría sus resultados de aplicarse en cualquier momento o como instancia final, situación de indeterminación que requiere del análisis y entrecruzamiento de los contenidos -teóricos y prácticos- a abordar y el período de tiempo destinado a estos. Es por esto que se plantea como necesario, visualizar cuántos cortes evaluativos es necesario hacer y en qué momentos, de acuerdo al proceso de aprendizaje del estudiante. Se trata de buscar «actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimiento por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 17).

Esto último se puede reforzar desde Howard Gardner (1995, como se citó en Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 30), autor retomado por Edith Litwin, quien señala que una de las características principales de la evaluación, es que sea considerada como tal, y no como un examen. Es decir, que se aborde desde el privilegio de la obtención de la información, cómo el estudiante procesa y asimila lo que se enseña.

Es necesario aquí explicitar lo que debe, según Celman (2003) , plantear una evaluación de aprendizajes en cuanto a su coherencia con la propuesta curricular, la predominancia de la formación, los ejes comunes de una formación en una institución universitaria y el rol frente a las demandas de la sociedad. Lo que esclarece cuatro situaciones que, siempre deben estar presentes, no solo en la evaluación, sino también al momento de diseñar las prácticas -problematización- a través de las cuales se desarrollan los contenidos que se evalúan en sus diferentes instancias. Situación que tiene su correspondencia con el proceso de diseño, al concebirse conformado por diferentes momentos (etapa analítica y etapa propositiva), requiriendo la toma de decisiones, y los cuales se van evaluando de manera parcial.

1.3.2. El Taller de Proyecto Arquitectónico: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

A modo de contextualización, es necesario expresar de qué manera se concibe la enseñanza de la arquitectura, para ello tomo palabras de Donald Schön de su libro *La formación de profesionales reflexivos* que, a pesar de no ser escritos recientes, poseen una validez atinada para trabajar hoy en día. El autor propone que en arquitectura el proceso de diseño requiere la reflexión

⁴ «...cada alumno, a partir de conocer la buena resolución -la del experto-, construye su propio conocimiento referido a su actuación, contemplando los hallazgos y sus dificultades» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 32)

en la acción, es decir, aprender en el hacer. Desde su concepto de prácticum reflexivo, donde los y las estudiantes que aprenden haciendo, se sitúan en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico. Tal como lo describe Velázquez J., la «“reflexión en y durante la acción” en tanto “conversación reflexiva con la situación problemática concreta” y, simultáneamente, un “aprender haciendo” lo que se despliega bajo la modalidad taller» (Velázquez, 2020, pág. 02).

Esta investigación se desarrollará a través de un recorte en el abordaje de la temática de la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes de arquitectura en el ciclo básico de la carrera⁵, más precisamente en el taller de proyecto arquitectónico⁶ durante parte del año 2022 y 2023. Desde una mirada crítica acerca de las formas de llevar adelante, en la práctica docente, el momento de evaluar los aprendizajes del estudiante que se entiende «como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento» (Álvarez Méndez, 2001, pág. 12). Lo que también nos da la posibilidad de una mirada introspectiva al interior de la cátedra, «necesitamos aprender de y con la evaluación» (Álvarez Méndez, 2001, pág. 12). Asimismo, retomo las palabras de M. Maggio (2018) con el objetivo de volver sobre la importancia de las devoluciones en cada uno de los cortes evaluativos, para que de esta manera el estudiante pueda rever, acomodar, ajustar y mejorar su propuesta, y también como método para revisión de los planteos y objetivos de la cátedra, «revisar la construcción teórica luego de haber abordado un desarrollo en el plano de la práctica» (Maggio, 2018, pág. 98). Entendiendo a la evaluación como «formativa»⁷ y como parte del proceso de aprendizaje del estudiante.

Llevando el foco del trabajo a la escala más próxima a la evaluación de los aprendizajes en el proceso formativo del futuro profesional, las experiencias responden a asignaturas de dictado anual y de promoción a través de las prácticas, lo que requiere hacer hincapié en que «la evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella» (Álvarez Méndez, 2001, pág. 14). Más aún, si tenemos en cuenta que el ciclo básico de la carrera de arquitectura de FADU-UNL es el de transición entre la enseñanza secundaria y la universitaria y, por ende, es la instancia donde adquieren las primeras herramientas para el diseño proyectual.

⁵ La estructura curricular de la carrera de arquitectura prevé tres ciclos (básico -1º y 2º nivel-, formativo -3º y 4º nivel- y profesional -5º y 6º nivel-) y tres áreas (de diseño, de ciencias sociales y de tecnologías).

⁶ El «Taller» refiere a las cátedras donde convergen los saberes de las demás asignaturas. Taller de Proyecto Arquitectónico I y II, correspondientes a primer y segundo nivel de la carrera.

⁷ «...en una evaluación formativa se intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta» (Allal, 1980; como se citó en Celman, 1998).

Al referir a la disciplina proyectual es preciso aclarar que está caracterizada por la incertidumbre y complejidad⁸ inherente a la acción misma de proyectar futuros posibles, deseables y viables (Calabretta, Gemser, & Karpen, 2016), mediante realidades materiales inexistentes, en la búsqueda permanente de la formación de un futuro profesional, autocrítico, reflexivo y responsable. Esto introduce cierta complejidad que requiere un enfoque pedagógico tendiente a reforzar el aprendizaje, a través de contemplar el mundo referencial del estudiante y el sentido sociohistórico del abordaje de los contenidos, ya que el proyecto no puede aislarse de su contexto, antecedentes y devenir en el que, como la obra, sobrepasará a las generaciones que la solicitaron, modos de vida, métodos constructivos e ideas compositivas para poder seguir siendo habitada, percibida e interpretada. «El conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda la información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en el que ésta se inscribe (...) el conocimiento progresa (...) por la capacidad de contextualizar y totalizar» (Morín, 2002, pág. 07). Donde la aproximación se plantea a través de la modalidad de «taller»⁹, que responde a una herencia centenaria de la enseñanza de la arquitectura, donde la mirada está puesta en el hábitat del sujeto, es decir, el lugar donde desarrolla todas sus actividades (habitar, relacionarse, recrearse, etc.) ya sean de manera individual o grupal. Es aquí donde toman relevancia varios factores que intervienen durante el proceso del proyecto arquitectónico (implantación, programa de necesidades, usos, función, identidad, etc.), sumado al carácter anticipatorio a la aparición (físicamente) del objeto en el mundo, tal como lo expresa Bruno Zevi «la arquitectura no es solamente un arte, no es solamente la imagen de horas pasadas, vividas por nosotros y por los otros: es sobre todo la escena, el cuadro donde se desarrolla nuestra vida» (Zevi, 1998). Todas estas cuestiones, en la práctica docente, se condensan a través de la problematización -tema/problema- de una temática en particular, a la cual el estudiante debe responder a través de una propuesta arquitectónica que contemple todos los aspectos propios de la disciplina -el sujeto, el contexto, las necesidades, etc.-. Es por esto que «la enseñanza puede presentarse como una estructura similar a la del proceso de proyecto: un conjunto de interrelaciones complejas que el diseñador debe descifrar y reconfigurar de alguna manera, tal vez subdividiendo en subconjuntos de problemas o retos (no siempre los mismos ni con la misma presencia ante cada tema) y por lo tanto atacables desde diversas capacidades operacionales» (Sessa, 2001, pág. 64).

En toda esta dinámica característica de las disciplinas proyectuales, al momento de evaluar es donde se presenta un inconveniente no menor, ya que se deben tener en cuenta aspectos subjetivos que permitan la lectura de ese proceso que desarrolla el estudiante, para así poder

⁸ «Como una palabra problema, y no una palabra solución» (Morin, como se citó en Romano 2015, pág. 54)

⁹ «es el lugar de experiencias compartidas, donde la relación docente-alumno cobra sentido en la realización de ese entramado que es la práctica y la teoría» (Soboleosky, 2007, pág. 39).

establecer cómo se materializa, en los primeros años de la formación del estudiante el esquema de espiral¹⁰ creciente (Nonaka-Takeuchi, 1999) en sus primeros pasos de la formación. Buscando que ese recorrido tenga una postura de crecimiento, es decir que, a medida que avanza en su formación, plantea un ascenso en dicho proceso de aprendizaje (evolutivo). Esto último lo podemos observar en palabras de Temporetti: “la espiral recurrente”¹¹ en el proceso de aprendizaje, dentro de la educación formal, como un paso a paso a ritmo continuo y secuenciado. En todo este trayecto la postura del docente es de interpretante y dando herramientas en búsqueda de incitar a la reflexión sobre lo hecho, por lo que podemos decir que «la habilidad de la actuación del docente consiste en facilitar, iluminar la aparición de la propuesta propia del alumno, abriendo luego el máximo número de posibilidades para que el alumno avance sobre las dudas y certezas de su propio camino» (Sessa, 2001, pág. 65), para que, de esta manera, el mismo estudiante pueda encontrar una salida y respuesta a la problemática. En esta línea, Romano cuando señala que «el alumno necesita cierta orientación que facilite su acceso al proyecto, luego el mismo encontrará sus propios caminos» (Romano, 2015, pág. 94). Situación que se refleja en el concepto de “zonas de desarrollo próximo”¹² de Vygotsky (Cole, 1988), que apunta a la relación dialógica entre la persona que ya domina el conocimiento o habilidad y aquella que está en proceso de adquisición, y refiere al nivel de desarrollo potencial del sujeto de aprendizaje, aquello que sería capaz de hacer a partir de esas interacciones, sin perder la atención en que «la docencia democrática convierte al alumno en el protagonista de la enseñanza. El alumno como protagonista, como sujeto del aprendizaje, y no como objeto de la enseñanza» (García, 1997, pág. 43). Es en estas respuestas que plantea el estudiante donde se explicita la asimilación de los conceptos y teoría propia del nivel en el que estamos posicionados de la estructura curricular. Precisamente, es esto lo que plantea como principal objetivo el ciclo básico según el plan de estudios, sin la necesidad de llegar al anteproyecto como la respuesta o instancia final del proceso, pero sí la fuerte presencia del incentivo y desarrollo en el estudiante de una actitud reflexiva, y donde prevalezca el momento de ideación y argumentación por sobre el resultado.

Es atinado mencionar que la proyectualidad, tal como es abordado en la planificación de la cátedra TD, permite que las respuestas sean tantas como participantes haya; como objeto de conocimiento, es un saber en sí mismo, con una epistemología particular que genera en el estudiante mecanismos de apropiación adquiridos desde la propia práctica como una experiencia básicamente

¹⁰ La enseñanza del proyecto como «un proceso dialéctico que se desarrolla en “espiral” a través de fases en las que se repiten sucesivamente estadios de análisis/diagnóstico/propuesta, de lo general a lo particular y de lo particular a lo general, realizando sucesivos ajustes (...) un movimiento continuo de reelaboración, de constantes intentos de consolidar en cada momento las ideas del proyecto» (Cubalo, 2015, pág. 79)

¹¹ Metáfora que responde a un camino no lineal en el aprendizaje (Temporetti F., 2012).

¹² «La zona de desarrollo próximo (es) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz» (Vygotsky Lev, como se citó en Cole, et al; 1988; pág. 133)

lúdica, que combina juego e imaginación, «el conocimiento proyectual forma parte de un grupo de disciplinas que solo pueden aprenderse en la práctica(...) a diseñar solo se aprende diseñando» (Mazzeo & Romano, 2007, pág. 57). Esto nos ubica ante la posibilidad de llevar adelante la evaluación a modo de continuum, lo cual permite tener una mirada hacia el posicionamiento del estudiante en relación a su propio proceso, y así evitar la necesidad de llegar a instancias finales para tener una devolución, ya que «evaluar solo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno» (Álvarez Méndez, 2001, pág. 15). Para este momento, es de relevante valor tener en claro que «no solamente habrá que atender la evaluación de saberes de carácter predominantemente teóricos y/o prácticos, sino también actitudes, valores, desarrollo de destrezas y habilidades específicos y generales» (Celman, 2003, pág. 10).

Estos últimos párrafos denotan la necesidad imperiosa, en acuerdo con Edith Litwin (2001), del análisis y reconocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la práctica, de las etapas o momentos donde establecer el corte evaluativo, para que esta instancia sea provechosa y para poder tener el estado de situación de la práctica y teoría, de los obstáculos y dificultades y de los hallazgos, permitiendo brindar al estudiante herramientas y materiales para que su proceso sea coherente y pertinente a los objetivos de la cátedra. Situación que requiere, necesariamente, la construcción y explicitación de los criterios con que se evalúan las actividades, porque, «la falta de explicitación incluye a menudo al evaluador que introduce inconscientemente sus particulares patrones de valores, ideas sobre el rendimiento ideal de sus alumnos y, en nuestras disciplinas, la valoración estética» (Mazzeo & Romano, 2007, pág. 141). Además, para que pueda ser tomada como una herramienta válida al momento de emitir el juicio de valor sobre el desempeño, condensando por un lado, los aspectos propios del estudiante (su proceso, su actitud, su compromiso con la cátedra y los contenidos a abordar y su participación y colaboración a lo largo del desarrollo de la práctica) y, por otro, la presentación (entrega) de la propuesta arquitectónica, donde se verificarán diversos aspectos, como por ejemplo: el cumplimiento con los requisitos propuestos para la instancia que se evalúa, la revisión de las formas y tiempos establecidos como condición necesaria para dicho momento. Además, esta definición de criterios lo que permite es, ante la diversidad de docentes - JTPs-, poder lograr cierto grado de acuerdos al momento de la organización interna de la cátedra, como también brindar solidez y respaldo al momento de hacer la devolución al estudiante, ya que se detallan cada uno de los criterios en correspondencia con el posicionamiento del proceso del estudiante. Esto demanda que desde el primer momento se dejen en claro y expliquen estos criterios que guiarán la evaluación, «una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción...» (Camilloni -

Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 31); de esta manera obtendrá sentido y función didáctica; mientras que al docente le permitirá argumentar y le otorgará seguridad en su juicio.

A modo de cierre, retomo lo que plantea Susana Celman (2001, págs. 43-47), cuando refiere a que no existe una forma de evaluar que sea superior ni la que tenga mejores resultados, todas son válidas, siempre y cuando se tengan en cuenta: la pertinencia al objeto evaluado, el sujeto involucrado y la situación/contexto en la que se desarrolla. De esta manera logrará convertirse en fuente de conocimiento y de mejoras educativas, ya que es parte de la enseñanza y del aprendizaje.

1.4 Objetivos

1.4.1. General:

- Analizar las decisiones, enfoques teóricos y metodologías utilizadas por docentes en los procesos de evaluación de los aprendizajes de estudiantes en las asignaturas proyectuales del ciclo básico en FADU-UNL (2022-2023).

1.4.2. Específicos:

1. Identificar y describir las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores de Taller de Proyecto Arquitectónico I y II del ciclo básico en FADU-UNL (2022-2023).
2. Conocer las formas de evaluación en las asignaturas proyectuales del ciclo básico para reconocer y analizar dispositivos que utilizan para llevar a cabo los procesos evaluativos.
3. Estudiar la relación entre los criterios de evaluación con el plan de estudios de la carrera y los objetivos de la cátedra al momento de evaluar los aprendizajes del estudiante en las asignaturas de Taller de Proyecto Arquitectónico I y II.

1.4.3. Interrogantes

- ¿De qué concepciones y cómo se desarrollan los procesos de evaluación de los aprendizajes en las asignaturas de proyecto arquitectónico?
- ¿De qué manera inciden el plan de estudios de la carrera y los objetivos planteados por la cátedra en la determinación de criterios para la evaluación de los aprendizajes?
- Teniendo en cuenta la mirada docente en las dos asignaturas proyectuales del ciclo básico en FADU-UNL, ¿qué dispositivos se utilizan para llevar a cabo los procesos de evaluación de aprendizajes?

1.5. Metodología

La investigación se desarrolló desde la metodología cualitativa en dos cátedras de taller vertical de FADU-UNL (TD y TH¹³). Para esto se profundizó en autores como Taylor y Bogdan (1994) y Maxwell (2019), a través de los cuales se profundiza conceptualmente, por un lado lo metodológico como el «modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas» (Taylor & Bogdan, 1994, pág. 15), lo que estará tutelado por nuestros intereses y propósitos. Y por otro, lo relativo al aspecto cualitativo, que se centra en el paradigma interpretativo para la comprensión desde los significados y las experiencias de la propia persona, y desde lo descriptivo como instrumento de aprehensión de una problemática de la realidad de manera holística¹⁴, sin la necesidad de medir, cuantificar ni establecer estadística, a través del propio relato del sujeto observado que puede ser escrito o hablado, teniendo presente el escenario en que se desempeña y sobre el cual incide, se realiza un razonamiento inductivo desde las diferentes realidades subjetivas «en el cual las observaciones de casos particulares, de instancias, o situaciones lleva a enunciar conceptos, ideas, o hipótesis que a su vez guían la subsecuente búsqueda de datos» (Sautu R. , 2005, pág. 36). En palabras de Maxwell, quien plantea la “teoría sobre procesos” como característica de la perspectiva cualitativa: «tiende a ver el mundo en términos de personas, situaciones, acontecimientos y de procesos que los conectan entre sí» (Maxwell, 2019, pág. 15).

Al momento de definir una investigación cualitativa, según lo expresa Taylor y Bogdan (1994, págs. 20-23) se establece un contacto con el mundo empírico: comprendiendo y entendiendo de manera inductiva, desde un diseño flexible, a partir de la información disponible; percibiendo al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; con una sensibilidad sobre los efectos que puede producir el proceso de investigación sobre las personas que son informantes clave; considerando valiosas todas las perspectivas, escenarios y personas.

Citando a Sautu «el investigador se focaliza desde su práctica El investigador enfoca el mundo desde su propia comunidad científica y desde su práctica, de las cuales extrae reflexiones acerca de su labor, ideas para aproximarse a la realidad y modos y estrategias de producir y/o recoger y analizar la evidencia empírica. En ellos se nutre para definir teorías y especificar los objetivos y los métodos» (2005, pág. 38).

¹³ Ambos talleres son verticales correspondientes al ciclo básico de FADU (primer y segundo año), la puesta en práctica de esta modalidad se plantea a partir del año 2022.

¹⁴ «las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo» (Taylor & Bogdan, 1994, pág. 20).

Hecha esta presentación conceptual, se define el método¹⁵ de producción de la información (Sautu R. B., 2006, pág. 47) que se realizó mediante el empleo del estudio de casos, el análisis de conversaciones y grupos focales. Para los cuales se llevaron adelante las técnicas de entrevistas, grupos de discusión, observación participante, análisis de documentos, análisis de material visual/auditivo. Cabe aclarar que, como lo plantea Maxwell «los datos de un estudio cualitativo pueden incluir casi cualquier cosa que veas, oigas o que de otra manera se te comunique mientras realizas el estudio» (2019, pág. 124), autor que apoya su escrito con palabras de Barney Glaser «lo que está sucediendo en la escena de la investigación son datos(...)entrevistas, observaciones o documentos(...)no son solo datos lo que se dice, cómo se lo dice y las condiciones en que se lo dice, sino también todos los datos que rodean lo que se dice» (2001, pág. 145, como se citó en Maxwell, 2019, pág. 124).

En cuanto a lo operativo se plantearon dos instancias que, lejos de ser independientes y consecuentes, muchas se desarrollan en paralelo. La primera centrada en el análisis documental, en la cual se analizaron la pertenencia y posicionamiento de las asignaturas proyectuales en la estructura curricular y lo que establece el plan de estudio para éstas. Así como, las perspectivas teóricas, trabajos de investigación, documentos institucionales e instrumentos de evaluación que se toman de referencia en las disciplinas proyectuales.

Aquí las fuentes bibliográficas consultadas han sido, esencialmente, las aportadas desde los diferentes seminarios cursados en la Maestría en Docencia Universitaria. Las cuales se profundizan y complementan desde las específicas de cada una de las cátedras TD y TH.

Además, se llevaron a cabo entrevistas¹⁶ estructuradas¹⁷ a docentes para conocer la postura de los talleres del ciclo básico de FADU-UNL en relación con la temática de la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes. Esto último permitió identificar el posicionamiento de las cátedras vinculado a lo analizado anteriormente. A modo de enmarcar el criterio adoptado para la selección de los docentes que se entrevistaron, debo mencionar que en ambas cátedras de las que soy parte los recursos humanos con los que cuentan son: 4 cargos profesoriales (titulares y adjuntos) y 13 cargos auxiliares (jefes de trabajos prácticos). De estos, hay JTPs que se han incorporado recientemente, por esto y con la intención de tener la mayor cantidad posible de voces, se entrevistaron a las y los docentes que estén interesados en participar y que tuvieran una experiencia

¹⁵ «un modo de hacer, un procedimiento, generalmente regular y ordenado» (Websters, 1980:894-895, como se citó en Sautu, 2005, pág. 29). «Los métodos o modos de procedimiento son una serie de pasos que el investigador sigue en el proceso de producir una contribución al conocimiento» (Diesing, 1972, como se citó en Sautu, 2005, pág. 30).

¹⁶ «(...) una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas» (Denzin y Lincoln, 2005, pág. 643; como se citó en Vargas Jiménez, 2012).

¹⁷ «(...) pueden ayudar a garantizar la comparabilidad de datos entre fuentes e investigadores y además son particularmente útiles para responder preguntas sobre variación, preguntas que tratan de diferencias entre cosas y su explicación» Maxwell (2019, pág. 63)

mayor a cinco años, para que las respuestas tengan el respaldo formativo y de experiencia que requiere, a modo de afianzar los contenidos abordados. Para el caso particular de la cátedra de TH, si bien sus profesores hace menos de cinco años que poseen ese rol, siendo que la actual estructura (titular y adjunto) se consolida recientemente a través de sendos concursos, se procedió a entrevistarlos, ya que su experiencia previa es en la misma materia, pero de diferente ciclo; en lo que respecta al criterio para los JTPs de esta cátedra, se entrevistaron los que superen la experiencia de cinco años o que hayan participado de una instancia de concurso docente, considerando pertinente su aporte en pos de abonar a los contenidos abordados en las preguntas.

Igualmente, se realizaron entrevistas a estudiantes de primer y segundo año, que cursaron las asignaturas durante el año 2022 y 2023, con el objetivo de conocer cuál es su mirada con respecto a la evaluación durante su proceso de aprendizaje y, a su vez, si han tenido alguna instancia en la que hayan evaluado a la cátedra. Para seleccionar a los estudiantes que se entrevistaron, en primera instancia se tuvo en cuenta aquellos que más proactividad tuvieron en el cursado, luego, se contactó a quienes estuvieron dispuestos a participar y, por último, se coordinó la modalidad de realización, ya sea de manera presencial o por videollamada. En la búsqueda de que la participación sea variada, tanto en género, comisiones/docentes a cargo, lugares de origen (Santa Fe, interior de la provincia, otras provincias, otros países) y edad.

En segunda instancia, se llevó a cabo un seguimiento de situaciones puntuales de clases teóricas, instancias de corrección y debates intra-cátedra para conocer las decisiones tomadas sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En los diferentes momentos que éstos se presentaron, se llevó adelante un registro (imágenes) que dé cuenta de todo el recorrido (desde el planteamiento de la problemática hasta la propuesta arquitectónica final) y de los actores intervinientes (estudiantes, pasantes y docentes), desde una postura de «observador participante»¹⁸.

En el caso de los estudiantes, se elaboraron grupos de discusión¹⁹ de acuerdo a los grupos²⁰ de trabajo, en la búsqueda de obtener el aporte y valoración que hacen de los aprendizajes adquiridos y de las formas en que fueron evaluados. La selección de los y las estudiantes que participaron se basó, primeramente, con el criterio de trabajar con estudiantes de segundo año por su año y medio de experiencia en el cursado, se relevó dentro de cada comisión docente, quienes están interesados en participar (escindidos de los que ya han participado de las entrevistas), luego,

¹⁸ «(...) involucra la interacción social entre el investigador y los informantes...durante el cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo» (Taylor y Bogdan, 2000, pág. 31). La que podrá ser de identidad oculta o visible.

¹⁹ Patton «Una entrevista de grupo de discusión es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico. Los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media a dos horas» «estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo de los acontecimientos, y que pueden llevar más allá las respuestas del entrevistado individual» (Flick, 2007, págs. 126-127)

²⁰ Ya que en los talleres de proyecto se utiliza la modalidad de trabajo en grupo, correspondiendo con la posibilidad de contar con la mirada del otro y la fortaleza que esto le imprime al anteproyecto arquitectónico.

se agruparon en seis u ocho estudiantes, de manera híbrida en cuanto a las comisiones de pertenencia, para que de esta manera los abordajes, debates e intercambios enriquezcan y aporten desde las propias experiencias con la cátedra y los JTPs de las diferentes comisiones.

Ante estas herramientas empleadas para la obtención de información, ya sea para las entrevistas como para los grupos de discusión, se estructuraron a partir de guiones vinculados con los objetivos de la investigación. Aquí la posición es desde la actitud de escucha atenta, registrador y con cierta apertura a participar ante preguntas que puedan surgir desde el entrevistado, además de intervenciones ante la disipación del foco específico hacia donde se dirige la narrativa. Es atinado mencionar que al momento de plantear las preguntas/disparadores, por ser parte del equipo de cátedra, se logra una mediación ante los docentes y estudiantes que rompe con la rigidez que provoca la propia instancia de abordajes de los diferentes tópicos propuestos.

En lo concerniente a la muestra, en el caso de los docentes profesores, de un total de 4 han participado 3. En cuanto a los JTPs, de un total de 8 (los que han cumplido con los requerimientos de antigüedad y formación) han colaborado 5. Y, por último, los estudiantes (entrevistas y grupos de discusión), del total de doscientos cuarenta en ambas cátedras, han sido parte treinta y nueve.

Lo recabado posibilitó tener una mirada acerca de las definiciones conceptuales que se toman desde las cátedras sobre la evaluación, los postulados e intenciones que plantean, los cuales se ponen en relación con las experiencias directas del día a día de los docentes y, además, del posicionamiento del estudiante sobre la temática. «Lo importante es destacar que la información recogida no significa la explicación del problema. La información recogida posibilita confrontar la propia perspectiva del investigador (sus supuestos primeros, sus representaciones sobre el problema, sus preguntas) con la perspectiva de los actores de la investigación» (Baraldi & Bernik, 2003, pág. 11).

**Introducción, Justificación,
Objetivos, Metodología**

El Contexto Institucional

Fundamentos Conceptuales y Teóricos

Análisis de planes de estudio y programas

La experiencia en los Talleres de FADU-UNL

Conclusiones

Referencias

Anexos

2. El contexto institucional

2.1. Mirada histórica de la educación universitaria

Como punto de partida para esta investigación, no puedo dejar de mencionar ciertos hitos que han sido significativos en diferentes ámbitos, que nos permiten entender el porqué de la educación universitaria de hoy, ya que «todo cambio en un campo social determinado (la economía, la ciencia y la tecnología, la estructura social, la cultura, la política y otros) se siente en la escuela» (Tenti Fanfani, 2011, pág. 02) y el «pensar los problemas sociales y educativos contemporáneos desde un punto de vista relacional e histórico. No existe lo social como una sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural» (Tenti Fanfani, 2011, pág. 06). Si bien, como plantea Krotsch (2008), podríamos decir que «la Universidad argentina no tiene un momento inaugural a modo de un modelo ejemplar impuesto en circunstancias históricas precisas y fundantes de una historia posterior. La Universidad argentina se desarrolló de manera sinuosa a través de múltiples senderos que los forjadores entretejieron de manera aleatoria» (Krotsch, 2008, pág. 01) y en todo este ir y venir en su proceso, se sostuvo siempre que «las casas de altos estudios eran los lugares de socialización y formación de las clases dirigentes» (Buchbinder, 2018, pág. 88). Para comprender ese entretejido, inevitablemente, debemos mencionar la reforma universitaria de 1918, donde los motivos principales de las protestas estaban motivados por las decisiones disciplinarias y administrativas que tomaban el sector de la gestión de las principales unidades académicas, como lo son ciencias exactas y medicina. Toda esta revuelta ha tenido incidencia en la vida universitaria y en otros aspectos, aquí solo traigo a colación algunos de estas situaciones: apertura de concursos docentes, participación del estudiantado en aspectos tales como el diseño de los planes de estudio, regímenes de regularidad, exámenes, designaciones y, a veces, también exoneraciones de profesores; se le otorgó un lugar nuevo y más significativo a la investigación, la extensión comienza a tener mayor importancia, la posibilidad de libre acceso y abierta. A pesar de esta última situación mencionada, la educación seguiría estando condicionada al arancel de la matrícula hasta fines de los años 40, ya que es a partir de esta fecha cuando se comienza a establecer la gratuidad de la formación universitaria. Con todos estos postulados, en las casas de estudios se da una activa vida política y electoral, donde había un clima de negociaciones y acuerdos entre estudiantes, profesores y autoridades universitarias. Ante todo, este panorama creo atinado hacer la aclaración que «la Reforma no politizó la vida universitaria, pero sin duda la hizo más democrática y sobre todo mucho más plebeya» (Buchbinder, 2018, pág. 92). Al año siguiente de estos hechos, se da la creación de la UNL, más precisamente en octubre de 1919, la cual es considerada hija del movimiento reformista, que en 1918 proclamó sus ideas de comunidad universitaria libre y abierta, políticamente autónoma y aseguradora del carácter estatal de la enseñanza universitaria. Todo esto se logra de igual manera y, hasta podemos decir “por

contagio” de lo que había sucedido el año anterior, donde los movilizadores principales fueron los estudiantes, la ciudadanía y el gobierno, quienes, al luchar en forma conjunta, logran que la universidad tenga características novedosas para la época; esto es, que se establezca como universidad regional, es decir, que su área de influencia no sea solo la provincia de Santa Fe, sino que se extienda a otras provincias de la región, donde posiciona sus sedes; como son la de la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos, la de Corrientes y, además, la de Rosario en el interior de la provincia de Santa Fe. A esto se debe que el nombre que lleva no responde a un lugar o ciudad específica, sino que con su nombre caracteriza a la región de la que es referencia.

Luego, con los años, se comienzan a emancipar las regiones, por lo que queda la UNL como referencia del área en torno a la ciudad capital. Y, bajo la órbita de esta universidad, quedan algunas facultades, por lo que, con el paso del tiempo se van incorporando más opciones a la oferta educativa.

En cuanto al origen de la Universidad Argentina, se remonta a raíces norteamericanas y europeas. Resultando un inicio de cursado general, progresivo hacia la definición profesional en el último tramo, y una organización facultad-cátedra orientada al perfil profesional, donde, a diferencia de los departamentos norteamericanos, los miembros no eligen a su representante.

A modo de síntesis, se puede decir que la educación universitaria argentina ha tenido varios momentos, positivos y negativos, a lo largo de su historia. Entre los que se consideran más relevantes: desde mediados del siglo XX la democratización sostenida por el aumento de estudiantes que prolongan sus estudios hasta un nivel universitario, el hecho de que la mayoría de los estudiantes de nivel superior pertenecen a la universidad pública y a partir de los años 1990 la creación de establecimientos universitarios públicos a lo largo del país (al menos una en cada provincia). Es por ello, que es posible afirmar que el mito «todo tiempo pasado fue mejor» (Grimson, A. y Tenti Fanfani, E., 2014) queda obsoleto, o no refleja la realidad concreta. Hoy la educación universitaria pública de nuestro país es referencia para otros países, por la gran afluencia de estudiantes extranjeros que recibe, interesados por la calidad, gratuidad y acceso libre. Lo que también se explicita cuando se advierte la demanda que existe desde otros países de estudiantes de nuestras universidades. Todo esto se expresa en la siguiente cita «La universidad estatal argentina no está en crisis. Desde 1984 hasta la fecha ha experimentado un crecimiento sólido en cantidad y calidad. Hay muchas más universidades, muchos más alumnos en ellas, y la calidad de la educación impartida ha mejorado en la mayoría de las áreas» (Miguez, 2018, pág. 09). Sin dejar de hacer mención que la autonomía del campo universitario está vinculada con el estado, las organizaciones y el poder «todo campo posee una autonomía relativa, y en el caso del campo educativo no puede obviarse su

estrecha vinculación con el Estado y con el campo de poder» (F. Alonso, pág. 9, como se citó en B. Carrizo).

2.2. Breve reseña histórica institucional de la UNL y la FADU

«Nacida de la renovación social, cultural y política de comienzo de siglo xx, al amparo de la Reforma Universitaria de 1918; forjada en la confianza del conocimiento por la razón, el pluralismo de ciencias e ideas, la laicidad y el universalismo, la universidad nacional del litoral constituye una república universitaria que, comprometida con los postulados que le dieron origen, lucha por la generación y distribución del conocimiento como un bien público y social, asumiendo el desafío de formar mujeres y hombres libres que, respetuosos de los derechos inviolables e inalienables de la persona humana y el desarrollo sustentable así como la defensa de los valores democráticos, trabajen por una Argentina inclusiva, solidaria, con mayor libertad, igualdad, equidad y justicia e integrada a Latinoamérica y al mundo y para ello, en ejercicio pleno de su autonomía dicta el presente Estatuto.» (Preámbulo del estatuto de la UNL)

Teniendo presente que la FADU pertenece a la UNL, es importante considerar lo que ya se ha mencionado anteriormente sobre el devenir que da paso al establecimiento de dicha institución educativa, la cual su nombre remite a un carácter regional²¹ que a través de los años ha demostrado su espíritu de crecimiento, logrando convertirse en referencia del área y, además, creando constantemente nuevas carreras de pregrado, grado y posgrado. En base a los debates sobre la Ley de Educación Universitaria a mediados de 1990, surgen los antecedentes de evaluación y planeamiento institucional y las mejoras en el campo de lo curricular en esta universidad, a través de la elaboración del Programa Millenium (Universidad Nacional del Litoral [UNL], 1997). Dicho programa se ha centrado en el diagnóstico de algunos problemas comunes de los planes de estudio, cuyo objetivo fue poder establecer lineamientos y mecanismos para el mejoramiento de la estructura de los procesos curriculares a través de la evaluación institucional. «Un plan de distribución y ordenamiento de la totalidad de acciones para la transformación curricular (...) se trata, entre otras cosas, de aprontar a la UNL, para que pueda enfrentar el viraje del siglo en nuevas y mejores condiciones» (UNL., 1997, pág. 172). Con un alto grado de integralidad, abarca cada espacio curricular de la UNL, «proponiendo la “unidad en la diversidad” impulsando el desarrollo de las iniciativas curriculares y promoviendo un perfil o estilo curricular común para la UNL» (UNL., 1997, pág. 175). Se centra en cuatro ejes de política: activación, innovación, diversificación y superación de las propuestas curriculares; y aborda conceptos como flexibilidad, diversidad, integralidad, armonización estructural e investigación exploratoria.

²¹ Su área de influencia no era solo la provincia de Santa Fe, sino que se extendió a otras provincias de la región donde posiciona sus sedes como es en la ciudad de Paraná (provincia de Entre Ríos) y en Corrientes, además de Rosario en el interior de la provincia. A esto se debe, que su nombre caracteriza a la región de la que es referencia. CONEAU (2018, p. 19).

En lo que respecta a las instancias evaluativas institucionales²², la UNL tuvo su primera autoevaluación y evaluación externa entre los años 1996 y 1998 durante el rectorado del Arq. Hugo Storero (1994-2000), a través de la CONEAU, quien explicita un dictamen que hace replantear cuestiones institucionales, es por esto que durante el período del rector Mario Barletta (2000-2007) se desarrolla el primer PDI (2000-2009) como instrumento clave para la estrategia de la planificación, con el objetivo claro de potenciar y clarificar metas e intenciones de la institución.

La segunda autoevaluación de la UNL se desarrolló entre 2006 y 2008, casi en coincidencia con el proceso correspondiente al 1° ciclo de acreditación, concretando la evaluación externa por parte de la CONEAU en el año 2009, y sobre la base de sus recomendaciones se elaboró y se aprobó un año después el PDI 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario” (CONEAU, 2015a, p. 19).

La UNL transitó el tercer proceso de autoevaluación y evaluación externa (CONEAU, 2018, p. 17) y elaboró su tercer Plan Institucional (2020-2029). Cuenta con la representación del rector Enrique José Mammarella, quién fue reelecto (2022-2026) el 10/12/2021 por la Asamblea Universitaria, –máximo órgano de gobierno universitario–, que está conformada por todos los miembros del CS, Consejos Directivos de las Facultades y representantes de los Centros Universitarios ante los colegios electorales.

Luego de haber mencionado esta síntesis que reseña el origen y cómo ha llegado nuestra Universidad a lo que es hoy como institución educativa de renombre, nos acercamos a la esfera de la FADU, que tiene su nacimiento en 1985 como resultado de la movilización estudiantil. En la actualidad posee tres carreras de grado²³, un ciclo de licenciatura²⁴, cinco carreras de posgrado²⁵, dos carreras de pregrado de formación profesional técnica en modalidad presencial y a distancia²⁶ y varios cursos de actualización y perfeccionamiento profesional. Cabe aclarar que desde 2016 AyU es la única carrera de grado acreditada de FADU-UNL, según Res. MECyT N° 498/06; se presenta en la convocatoria de la CONEAU, la que resuelve el 27/07/17 “Acreditar la carrera AyU de FADU-UNL por un período de seis años”. En 2016 se presenta y es acreditada ARCU-SUR (Acreditación de Calidad

²² «La concepción de la evaluación en los espacios universitarios la constituye la necesidad actual de modificar las estructuras curriculares de las carreras en relación a las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes, orientadas a formar un profesional para el mundo del empleo, donde sus competencias y capacidades desarrolladas garanticen las mayores posibilidades de inserción laboral» (Roco I, 2007)

²³ AyU, LDCV y LDI.

²⁴ Ciclo de Licenciatura en Artes Visuales (a distancia).

²⁵ Doctorado en Arquitectura – Res. CS UNL N° 276/12 fue evaluado por CONEAU como Carrera nueva N° 11.212/12, reconocimiento provisorio–, Especialización en Pericias y Tasaciones – Res. N° 614/16, y modificatoria ResFC CONEAU N° 160/17). Título de validez nacional por RM 1456/15 del Ministerio de Educación de la Nación–. Especialización en Proyecto, Planificación y Gestión de Arquitectura para la Educación – Carrera Nueva N° 11.545/13, reconocimiento oficial provisorio–. Maestría en Arquitectura, Mención en Teorías de la Arquitectura Contemporánea – Res. N° 640/16, y modificatoria ResFC CONEAU N° 161/17). Título de validez nacional por RM 2277/13 del Ministerio de Educación de la Nación–. Maestría en Arquitectura, mención en Proyecto – Res. N° 639/16, y modificatoria ResFC CONEAU N°159/17). Título de validez nacional por RM 1839/13 del Ministerio de Educación de la Nación–).

²⁶ Tecnicatura en composición de parques y jardines; y Tecnicatura en interiorismo y decoración.

Académica MERCOSUR de las carreras de Arquitectura), por el RANA. Es por estos períodos de acreditación que, desde la gestión, se está trabajando para la próxima convocatoria.

Nuestra facultad posee una dinámica marcada por la actualización y adaptación a los constantes cambios y requerimientos de la sociedad. Para esto presenta una postura proactiva en los diferentes programas, como lo son: SIPyPE donde se promueve la integración de extensión, docencia e investigación, con el objetivo principal de transponer los resultados hacia la sociedad; también, desde 1988 se implementan los CAI+D, fomentando el desarrollo de I+D. Además, a partir de 1993 se generan una serie de centros, institutos, laboratorios y programas para contribuir con las actividades sustantivas de enseñanza, investigación, extensión, formación de RRHH y suscripción de convenios con otras Facultades y Universidades. Asimismo, se crea la Biblioteca Centralizada FHUC-FADU-ISM (Res. 265/03 del CS) con la misión de brindar servicios de apoyo a la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión.

La formación de arquitectos en Santa Fe

Con su nacimiento en 1985, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNL) es respuesta a las iniciativas del movimiento estudiantil. Desde el punto de vista estructural, hubo una distribución de poder en la que el estudiantado desempeñó un rol protagónico como sujeto de determinación, modificando los valores y estándares preexistentes del perfil de la enseñanza de la Arquitectura, desde la órbita del currículum. Buscándose una nueva enseñanza laica, gratuita, pública y con la impronta desde el conocimiento crítico-reflexivo, opuesto a la directriz fuertemente religiosa que proponía la Universidad Católica. Un espacio académico plural, capaz de posibilitar la realización de sus aspiraciones individuales y colectivas. Estos procesos de cambio curriculares se produjeron a través de las «tensiones y contradicciones entre diversos sectores y grupos sociales con intereses variados y, en algunos casos, antagónicos, influidos por aspectos intrínsecos y extrínsecos al sistema educativo» (Baraldi & Monserrat, 2014, pág. 84). Cuyo resultado fue la creación de la Escuela de Arquitectura (29 de marzo, 1985), que luego pasa a ser Facultad de Arquitectura (el 15 de noviembre, 1985). Con el paso del tiempo incorpora otras carreras vinculadas al diseño, como lo son Licenciatura en Comunicación Visual (1993) y, luego, la Licenciatura en Diseño Industrial (2012), que hacen a la oferta académica de hoy en FADU.

Este resultado de crecimiento y transformaciones requiere que haya voluntades conjuntas y en una misma sintonía desde diferentes sectores como lo son sociedad, Estado y educación. Cometido que tiene como objetivo lograr afluencia de estudiantes de diversos puntos geográficos de toda el área de influencia de esta casa de altos estudios, que en la actualidad se presenta como la

posibilidad franca de ingreso a la enseñanza de la Arquitectura, Licenciatura en Diseño Industrial y Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual en un establecimiento público y con calidad de enseñanza, ya que tiene buenos resultados ante las evaluaciones que realiza el organismo CONEAU²⁷, que se destina a este propósito de mantener estándares en la enseñanza pública. En FADU, si bien la oferta académica es amplia, como se mencionó en el apartado anterior, la única carrera de grado acreditada es Arquitectura y Urbanismo, para lo cual «la ejecución de las evaluaciones y las acreditaciones se apoya en tres vectores que son también rasgos organizacionales propios de estos sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, a saber: a) los acuerdos comunitarios; b) los criterios de calidad; y c) la participación de expertos como pares evaluadores.» (Stubrin, 2018, pág. 88).

2.3. Enseñanza y aprendizaje en el Taller de Proyecto Arquitectónico en FADU-UNL

Al partir de la necesidad de inserción en el actual medio complejo y dinámico, que inevitablemente tiene su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura, y el rol importante de las Universidades, tanto por la formación de profesionales altamente capacitados en las distintas áreas de los saberes científicos y artísticos como por la posibilidad de transferencia de conocimiento al medio y el impulso de desarrollos sustentables²⁸. Tal como lo vemos reflejado en el estatuto de la UNL, más precisamente en el Artículo 76°, que establece que «la formación integral como ciudadanos críticos y comprometidos socialmente, que posibilite comprender las complejas y diversas problemáticas a nivel local, regional, nacional e internacional y estar en condiciones de realizar aportes significativos a las soluciones de los problemas».

En este sentido, la universidad se propone generar políticas activas e inclusivas que atiendan a las transformaciones que se producen en la construcción y apropiación del conocimiento para propulsar, a partir de ellas, el desarrollo social, cultural y económico en la región.

«La innovación educativa, entendida como cambio de práctica, de representaciones colectivas e individuales, no es espontánea ni casual, debe ser intencional, deliberada e impulsada voluntariamente, comprometiendo la acción consciente de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. Nuestra institución, respondiendo a estos desafíos, enfrenta el compromiso de revisar sus referentes actuales y promover experiencias creativas». (Bases de la propuesta de gestión. FADU-UNL. Irigoyen, 2006).

Por esto es que debemos tener presentes los modos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que no se pierda la esencia de la materia, con el foco en el campo del diseño del hábitat, sin

²⁷ Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria: Organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación. Cuya misión es asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias.

²⁸ Es por esto que la educación es una práctica social dinámica traccionada a los modos de interactuar y construir conocimientos (...) planteándonos un nuevo escenario cultural de convergencia que tiende, no al reemplazo, sino que a la mezcla o convivencia de todas las instancias generando una interesante hibridación entre lo tradicional y lo actual (Ambrosino, Nicolini, & Puggi, 2019, pág. 219)

disipar la presencia y relevancia de la ciudad como territorio donde operan e interactúan todos los diseños (Sztulwark, 2015), todo esto en búsqueda de la construcción de la mirada proyectual. Esto, en FADU, del mismo modo que se explicita en la planificación de TD, se lleva adelante a través de la imaginación de mundos posibles, desde la perspectiva de las diversas formas del habitar contemporáneo y de la producción social de la vida, tomando el desafío de trabajar en pos de responder al sujeto atravesado por la complejidad que se presenta en la actualidad. Esto a partir de la mirada proyectual, prevé reconocer la complejidad que implica la introducción al dominio proyectual en estos contextos variados y cambiantes.

Tal como es planteado en la planificación de cátedra, el Taller de Proyecto Arquitectónico del ciclo básico de la carrera que, en referencia a la estructura curricular toma a primer y segundo año de la carrera de arquitectura, se convierte en un «instrumento con ventajas para desarrollar experiencias didácticas innovadoras, de articulación de saberes y de integración de miradas y subjetividades. Las estrategias didácticas proponen incorporar la hipertextualidad, considerando las posibilidades y las potencialidades del mundo referencial renovado de las nuevas generaciones con respecto a la manera diferente con que interrelaciona datos e información» (Derivas, 2022, pág. 38). Desde la articulación de las teorías de los aprendizajes colaborativos y experienciales. «La dinámica de taller consiste en una interacción intersubjetiva donde se produce la enseñanza y el aprendizaje de un saber proyectual mediante la comunicación, la colaboración y la cooperación entre docentes y alumnos» (Bertero, 2009, pág. 98), el aprendizaje pleno. Es un esfuerzo constante en dirección a que el estudiante desarrolle un pensamiento relacional multidimensional y multirreferencial que interconecta varios saberes que articulan puntos de vista diversificados alrededor de realidades complejas «el proceso de diseño es, se sabe, un proceso complejo y multidimensional(...)en el inciden factores racionales y sensibles, objetivos y subjetivos, personales y sociales, que requiere de conocimientos propios de la disciplinas y también de otros ámbitos, que frecuentemente es resultado de un ejercicio interdisciplinario» (Mazzeo & Romano, 2007, pág. 11). Para operar con estos esquemas de configuración, retomando lo planteado en la planificación de TD, hay que reconocer las características socioculturales y los sistemas de interacción socialmente definidos, atendiendo a las cualidades de los perfiles de los ingresantes en la actualidad. Los rasgos que caracterizan el perfil del estudiante que ingresa a las carreras proyectuales han ido transformándose a lo largo de los últimos años, modificando las formas de interpretación de los entornos de pertenencia con procesos de codificación e intercambio propios y diferenciados de otras circunstancias históricas. Para la actual generación, la escritura electrónica ha fortalecido el diseño, elaboración y circulación de estrategias comunicacionales hipertextuales en diferentes niveles y tipos.

Por esto, no podemos dejar de mencionar que nuestro reto es reconocer y generar nuevas formas de organización espacial ajustada a las manifestaciones y estímulos propios de este nuevo orden global más informacional, abierto, dinámico e irregular en su propia complejidad, generando la necesidad de un traspaso de la propia idea de composición clásica al concepto de posición moderna y a la noción de disposición contemporánea, junto a sus consecuencias en la interpretación del proyecto y el espacio de ellas derivados, dejando en claro el recorrido desde lo simple a lo complejo. Es aquí que «la exploración de la proyectualidad arquitectónica, como objeto de conocimiento, es un saber en sí mismo, con una epistemología particular que genera en el estudiante mecanismos de apropiación adquiridos desde la propia práctica como una experiencia básicamente lúdica que combina juego e imaginación» (Derivas, 2022), a proyectar se aprende proyectando. El proyecto arquitectónico, el encuentro entre teoría y praxis, entre el pensar y el hacer la arquitectura es donde el proceso de diseño se convierte en instrumento didáctico relevante, que propicia actitudes autoevaluativas y de autodeterminación, transparentando el posicionamiento del sujeto en el proceso de ejercer la actividad proyectual.

La operación didáctica de las disciplinas proyectuales se puede situar en analogía a lo planteado por Schön sobre las disciplinas prácticas, caracterizadas por un proceso donde «ya no es suficiente repetir fórmulas aparentemente eficaces del pasado. La capacidad de reflexionar para luego llevar a la práctica ese pensamiento reflexivo, emerge como la tarea principal de la formación de los arquitectos» (Mendiondo, 2019, pág. 13). Es decir, la “reflexión en la acción” enfocada en el sujeto, en lo referencial como conjunto de experiencias vividas, conocimientos y afectos que harán mella al momento del pensar y el hacer disciplinar. Esta mirada sociohistórica promueve enfoques educativos que tomen la complejidad de la cotidianeidad en la que se desenvuelve.

Una mirada histórica de la enseñanza del diseño, tal como se expresa en la planificación de cátedra (Derivas, 2022), permite ver como esta ha ido modificándose, desde un carácter modelística/manualística, de invención/heurística y combinaciones de ambos métodos. Lo que nos permite contar con una base de encuadres que posibilita determinar cuál de estas formas es más pertinente para la práctica que diseñamos, atendiendo al proceso de enseñanza y aprendizaje (lo enseñable y lo aprendible). Todo esto sin perder de vista lo que plantea Temporetti (2016, pág. 07) de mantener la asimetría como esencial en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, donde uno sabe algo que el otro no dispone, o tiene un conocimiento que el otro carece y, por ende, lo comparte, lo ofrece, lo enseña. Lo que también se puede vincular a la teoría de Vygotsky de “zona de desarrollo próximo”, que toma este componente asimétrico inherente a la educación.

Para esto se definen estrategias didácticas, teniendo de base el concepto de Transposición Didáctica de Yves Chevallard (1997, pág. 16), que implica el proceso por el cual se modifica un contenido de saber para adaptarlo a su enseñanza, de manera que resulte comprensible y accesible a otros investigadores y a la sociedad donde se transmite. La transposición didáctica propuesta por este autor justifica su existencia desde el momento en el que el profesor es el mediador entre el conocimiento y el estudiante; ya que, el estudiante escasa vez accede de manera directa al Saber Sabio (o Saber Institucionalizado); por esto, su desempeño se limita a la relación con el docente y al aprendizaje que el profesor elige como saber a enseñar. Si el profesor carece de cierto grado de elección crítica de los contenidos que pretende enseñar y considera que aquello que aprendió es inmutable, eterno e indiscutible, entonces no se encuentra en condiciones de desarrollar la transposición didáctica. En otras palabras, el saber sabio es transformado en saber enseñado, adecuado a las características de ambiente en los que se producen los aprendizajes, donde el trabajo del profesor consiste en buscar el o los problemas de donde se generó el saber sabio para ajustarlo o modificarlo, creando situaciones para construir situaciones de enseñanza cercanas a los estudiantes, de modo que ellos los comprendan como “sus problemas”, es decir, los personalicen y, luego de un trabajo personal y grupal con situaciones de comunicación, los integren al cuerpo teórico conocido, emulando ellos al profesor en su nueva descontextualización y despersonalización.

La puesta en práctica se plantea a través del acceso al mundo simbólico partiendo de estos recursos metafóricos como disparadores, activa la imaginación en tanto instrumento liberador del poder heurístico desarrollado por la capacidad de ficcionar. La estrategia de transposición didáctica se pone en marcha a partir de un acercamiento progresivo partiendo de relatos y narraciones más globales como son los encuadres antropológicos, culturales y filosóficos, articulados con las teorías disciplinares básicas de la epistemología de la arquitectura, donde se llega a la práctica que produce el estudiante, resultando una experiencia básicamente lúdica que combina juego e imaginación. De esta manera, se explicitan los recortes epistemológicos, el posicionamiento de la cátedra frente a la problemática y los indicadores propuestos para el tipo de evaluación a realizarse en cada etapa. Desde esta perspectiva, el docente realizará un seguimiento de las praxis atendiendo a la complejidad que implican los procesos de construcción del conocimiento.

Es preciso poner atención en que el estudio de lo complejo es la comprensión del momento actual que vive la humanidad, el inconveniente de la actualidad compleja ha pasado a ser el problema de la preparación para el futuro y la búsqueda de soluciones a los problemas de la realidad que vivimos; es por esto que se nos plantea la necesidad de buscar diferentes alternativas en las resoluciones de los aspectos espaciales y organizacionales que se ajusten a las nuevas demandas que provienen de este nuevo orden global y que requiere apertura y fluidez. Desde aquí el interés por la

asociación de la arquitectura al mismo concepto de lo complejo y sus propios cambios y las dinámicas que propone, donde se revela que la actual comprensión del espacio y del tiempo responden a procesos dinámicos de desarrollo no lineal «La historia avanza, no de manera frontal como un río, sino por desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos.» (Morín, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, 1999, pág. 35).

Al hacer referencia a lo proyectual, no podemos dejar de aclarar dos cuestiones: la primera es su carácter anticipatorio de situaciones futuras y paradigma de la complejidad. «Todo el tiempo proyectamos algo, constantemente predecimos algo, predefinimos algo (...) lo proyectual es constitutivo de lo humano y hasta es inevitable (...) consiste en el procedimiento que construye el mundo físico y material donde se despliega la vida (...) objetos de proyectación que constituyen la materialidad del mundo habitable» (Sztulwark, 2015, pág. 39). La segunda, es la necesidad de que el proyecto tenga relación con el contexto (social, cultural, económico, etc.), para que de esta manera pueda lograr la pertenencia e inserción en la ciudad. Viene al caso lo que enuncia Quatremère de Quincy (2007) cuando hace hincapié en que «es necesario en todo un antecedente; nada, en ningún género, viene de la nada» (Quatremère de Quincy, 2007, pág. 242). Todo esto sumado a la incertidumbre que se hace presente a lo largo de toda la fase proyectual, la cual hay que aprender a enfrentar porque es parte de nuestra realidad cambiante y dinámica donde todo está ligado. Por esto, «lo que importa es ser realista en el sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún invisible en lo real» (Morín, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, 1999, pág. 37). Ante la incertidumbre, propia del carácter anticipatorio del proyecto, es necesario desentrañarla y saber sobrellevarla, para que, desde la propuesta proyectual, se puedan dar respuestas eficaces, y que resuelvan los requerimientos y necesidades del sujeto como usuario, ya que, la «incertidumbre realiza su acción proyectual, en el que debe incluir simultáneamente una cantidad de variables, organizarlas, jerarquizarlas; comprenderlas entendiendo la necesidad del usuario; enmarcarlas en la problemática más general del tema y del contexto; atender situaciones medioambientales y articularlas con los requerimientos disciplinares y sus propias ideas» (Romano, 2015, pág. 53). Ello, comúnmente teniendo presente que «para dar inicio al proceso proyectual es indispensable que exista una necesidad y que ésta se formalice y convierta en encargo» (Guevara Álvarez, como se citó en Juani, 2022, pág. 21). Esto se refuerza a través de las palabras de E. Morín, cuando afirma que «el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas» (Morín, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, 1999, pág. 38), tal como cuando plantea que «conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre» (Morín, 2002, pág. 28).

La arquitectura debe contemplar diferentes factores (concepciones, actividades, contexto, etc.), por lo que el pensamiento proyectual como «el proceso consciente en la traducción de una idea, una palabra o un programa, a un objeto» (Romano, 2015, pág. 68) debe clarificar, aportar certeza y certidumbre a través de las diferentes herramientas con las que se cuenta, para así lograr dar continuidad y poder pasar de lo conceptual y ficcionado a lo concreto, sin perder de vista la relación del todo y la/s parte/s, ya que, como dice Romano (2015), en la enseñanza del proyecto se plantea una simulación de la realidad profesional con semejanzas y diferencias a la propia realidad, pero sin dejar de estar atentos a que estamos enseñando una disciplina, lo que nos permite ciertas licencias con respecto a lo específicamente disciplinar. Lo que podemos llevar a palabras de Morin (1998, pág. 18), explicitando que su conflicto es que «debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción».

Ante la búsqueda constante de indagar, exteriorizar y desarrollar experiencias didácticas en el campo del diseño, las cuales propicien la generación de entornos educativos que posibiliten la creación, constantemente interactuando con la vida en sociedad, abiertos a experiencias heterogéneas y a relaciones interculturales. Desde la apertura a experiencias diversas donde se valore el aprendizaje experiencial, promoviendo procesos creativos, mediante la utilización de la información y los conocimientos de forma nueva, encontrando soluciones divergentes para los problemas. Para lo cual, es preciso tener presente las diferentes etapas o cortes que plantea el proceso de diseño que deberá transitar el estudiante (análisis-premisas-partido-anteproyecto) y reforzando de qué manera se hace uso de las herramientas de representación y su pertinencia a estas diferentes etapas. Todo esto sin dejar de lado la necesidad de que el estudiante se involucre con la realidad para poder asimilarla y comprenderla, pues, es esta herramienta la que le va a permitir responder proyectualmente de una manera fructífera. Como dice Pablo Sztulwark en el libro *Componerse con el Mundo* «el contexto me involucra y me convoca desde el mismo acto de componerlo. Si el entorno físico puede ser establecible, el contexto me incorpora, me interpela y me hace imprescindible» (Sztulwark, 2015, pág. 80).

En él camino hacia la autorreflexión y autoevaluación por parte del estudiante²⁹, pero sin dejar de lado la presencia y el seguimiento del docente como guía en el proceso proyectual, así como su papel de intermediario entre la teoría y la aplicación de la misma a una situación en particular que se prevé en la práctica. Para lo cual, el docente deberá, por un lado, re-trabajar la teoría y buscar la

²⁹ Como lo propone Rousseau, el estudiante debe aprender de la misma manera que en el mundo en general: por el amor natural al aprendizaje y por la curiosidad natural. Dejémoslo conocer la alegría del descubrimiento (Skinner, 1978, pág. 136).

manera (transposición) de que el estudiante la comprenda para lograr conocer y la asimilación de los contenidos que se plantean de acuerdo a la complejidad que requiere el plan de estudio para el nivel que cursa de la carrera. Por otro lado, también deberá estar atento a los obstáculos que se le puedan plantear al estudiante a lo largo del proceso donde está presente la incertidumbre, y así, poder guiarlo a resultados deseables que cumpla con los objetivos planteados por la cátedra. Lo que, en palabras de Donald Schön, sintetiza la postura del docente al mencionar que «cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar» (Schön, 1992, como se citó en Mendiondo, 2019, pág. 19).

Todo este proceso de enseñanza³⁰ y aprendizaje³¹ que se describe tuvo, recientemente, una revisión y modificaciones llevados por una situación que nos tocó a todos y todas, como lo fue la pandemia. Ante este contexto, se propuso y se puso en marcha por parte de la institución (UNL) el cambio hacia la educación virtual a través de entornos virtuales de aprendizaje. Donde se concibió que «el rasgo distintivo de la modalidad de educación a distancia consiste en la mediatización de las relaciones entre docentes y estudiantes, donde se reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una nueva propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten» (Litwin, 2000, como se citó en Fredianelli & Grasso, pág. 261). Lo que requirió, por un lado, una estrategia de capacitación de todos los docentes, para que de esta manera se pueda llevar adelante el cursado, lo que implicó «dificultades para los profesores, quienes, acostumbrados a la docencia presencial, deben adaptar sus clases a una modalidad desconocida en muy pocos días» (De Vincenzi como se citó en Sereno y Mastrandrea, pág. 45); y, por otro, la apertura de los equipos docentes a la necesidad de ajuste y revisión de las planificaciones, porque la virtualidad requiere una nueva manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto «significó la posibilidad (y necesidad) de repensar los procesos de enseñanza - aprendizaje en su integralidad mediante la formulación de nuevas propuestas pedagógicas que fueran potentes, atractivas, creativas, precisas en sus objetivos y en los contenidos a enseñar, y accesibles desde las condiciones concretas en las cuales los estudiantes cursan la asignatura y la carrera» (Fredianelli & Grasso, 2021, pág. 262), concibiéndolo como lo que plantea Lion C., en el sentido de «no reducir lo presencial a lo virtual» (2020, pág. 12).

³⁰ «Enseñaje (...) la dimensión racional instrumental tanto en la transmisión como en la adquisición de saberes, habilidades o destrezas en torno a áreas de conocimiento o de saberes disciplinarios» (Temporetti F. , 2016, pág. 02)

³¹ «el aprendizaje como el cambio o transformación a través de algún tipo de experiencia (...), la adquisición por la práctica como modo de actuar, hacer o proceder duradero» (Temporetti F. , 2009, pág. 06).

Por no contar con la posibilidad de encontrarnos de manera presencial, fue necesario incorporar los medios tecnológicos que teníamos a nuestro alcance y, a su vez, explorar nuevas herramientas que hasta el momento eran impensadas como parte del proceso educativo del Taller de Proyecto Arquitectónico. Es así que «las TICs, entonces, adquieren un papel fundamental, no solo como medio o herramienta para presentar contenidos, sino como entorno principal de formación a través de las aulas virtuales para permitir la continuidad pedagógica» (Serenio & Mastrandrea, 2022, pág. 43). Sin embargo, luego de pasar el período de aislamiento, al poder volver al taller, no significó dejar atrás todo, ni volver a lo que se venía haciendo en la pre-pandemia, por el contrario, encontramos cuestiones que se valoraron de la virtualidad, que se mantienen y se refuerzan como estrategia didáctica, tal como las entregas de manera virtual, las enchinchadas³² virtuales, la posibilidad de sociabilización de los avances, la posibilidad de compartir antecedentes, las clases grabadas, etc.

Por todo lo mencionado y analizado, es posible decir que lo que en un momento significó un giro rotundo y apresurado a la virtualidad, luego terminó siendo una significativa herramienta de apoyo y colaboración al proceso de enseñanza y aprendizaje del taller, en el cual hoy se emplea una situación híbrida, que conjuga de manera dialéctica lo presencial y lo virtual. Tal como lo plantea Barbero (2009), hay un diálogo continuo descentrado de producción y procesamiento. Lo que sienta las bases para una nueva “normalidad” y permite replanteando dónde, cuándo, con quién, cómo y para qué aprendemos.

³² Enchinchada: como una estrategia de evaluación continua, de carácter formativo y dinámico, que permite evaluar los aprendizajes de los estudiantes durante el desarrollo del proceso de diseño. La enchinchada como modalidad de corrección continua en el taller que es específica de las disciplinas proyectuales y forma parte de las tradiciones de la enseñanza del Diseño. Cuando hablamos de enchinchada, nos estamos situando en esa instancia y modalidad de corrección continua y grupal, que se lleva a cabo en el taller de diseño y acompaña y monitorea la corrección todo el proceso de los trabajos producidos por los estudiantes. (Juani, 2022)

**Introducción, Justificación,
Objetivos, Metodología**

El Contexto Institucional

Fundamentos Conceptuales y Teóricos

Análisis de planes de estudio y programas

La experiencia en los Talleres de FADU-UNL

Conclusiones

Referencias

Anexos

3. Fundamentos conceptuales y teóricos

Es aquí donde estos fundamentos proporcionan el marco necesario para entender y analizar los diversos conceptos y teorías que guían esta investigación. Este capítulo está dedicado a explorar y profundizar en estos pilares esenciales, ofreciendo una comprensión sólida de la complejidad abordada.

La aproximación a los conceptos claves que sustentan la investigación, tales como enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos conceptos no solo serán definidos, sino también contextualizados y analizados en términos de la relevancia para el presente trabajo. La comprensión clara de estos términos es crucial para entender el sentido de los análisis construidos en este trabajo.

3.1. Prácticas de la enseñanza

«La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender» (Litwin, 2008, pág. 89)

En relación a lo citado, es menester desandar el concepto de enseñanza, para el cual se considera lo planteado por autores como: Fenstermacher G. D. (1989), Davini M. C. (2008), Edel Navarro R. (2004), Temporetti F. (2016), Edelstein (2011) y Baraldi, Bernik y Díaz (2021).

Abordándose desde la concepción que «quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica» (Davini, 2008, pág. 17), por lo cual «enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor» (Davini, 2008, pág. 17). En concordancia con la idea de transmisión, Fenstermacher considera a la enseñanza como «un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades» (Fenstermacher, 1989, pág. 153). El autor discurre que para la enseñanza «debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee, y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos» (Fenstermacher, 1989, pág. 150). En base a estos abordajes se puede afirmar, tal como lo plantea Davini, el enseñar «es social e interpersonal que antecede a la existencia de la escuela» (2008, pág. 15). Esta interacción requiere de una carga intencional y de compromiso con el conocimiento, entre los que enseñan y los que aprenden, a fin de que este acto se pueda desarrollar. Esto último, para Temporetti, requiere que haya un intercambio, quien lo metaforiza proponiendo que «enseñar no es, ni debería ser una calle de un solo sentido. La enseñanza se hace más efectiva si se transforma en una avenida con sus idas y con sus vueltas» (2016, pág. 9).

Esta necesaria relación dialéctica establece que «el alumno existe porque antes existe el docente con el saber; o también que el docente existe porque antes existieron especialistas que le transmitieron “el” objeto a enseñar» (Baraldi, Bernik, & Diaz, 2021, pág. 21). Y es aquí donde, como lo que expresa Davini (2008, págs. 16-21), la enseñanza, por un lado, implica: transmitir un conocimiento o un saber; favorecer el desarrollo de una capacidad; corregir y apuntalar una habilidad y guiar una práctica.

Y por otro, requiere de la mediación pedagógica del docente como “puente”, haciendo la salvedad que este no es el centro del proceso de enseñar, sino que es una de las partes oficiando de vinculante, mientras que las demás son: el saber a transmitir, el sujeto que aprende y el contexto donde esto se desarrolla. Es aquí donde la búsqueda se centra en:

- Vincular los contenidos generales que se esperan enseñar con las necesidades, la idiosincrasia y la cultura del grupo en particular.
- Proponer actividades, discusiones, profundizaciones, ejercicios que favorezcan el tratamiento de los temas considerando las características, los intereses y la cultura de los alumnos.
- Favorecer el intercambio entre los alumnos a partir de sus expectativas y concepciones.
- Ampliar el conocimiento y las perspectivas particulares, brindando nuevas informaciones y comunicando otros puntos de vista y experiencias.
- Vincular la enseñanza al contexto particular y a las situaciones específicas.

En la enseñanza se plantea ineludible tener presente el tiempo, ya sea el que necesita el docente, el del estudiante y el de la propia acción. Es aquí que se debe sistematizar y llevar adelante en los talleres, ya que no se enseña todo el tiempo ni en cualquier lugar. En este sentido Edelstein escribe, «se prioriza el salón de clases como único espacio de conocimiento de la realidad en que se habrá de actuar desconociendo que en su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra didáctico que se inscriben en la estructura y dinámica institucional que vinculan a los actores individuales a una historia social compartida» (2011, pág. 104).

Al momento de focalizar en las prácticas pedagógicas, lo concebimos «como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar" y el "aprender"» (Achilli, 1990, pág. 7), se suscita que «el primer problema con el que nos enfrentamos es, pues, el de dilucidar la caracterización de tal material en el que nos sustentamos para la explicación de la práctica docente. En efecto, ¿qué es esto que los maestros «dicen» acerca de lo que ellos son?» (Achilli, 1990, pág. 2).

Esta cita nos plantea que, ante cualquier práctica, debemos tener en claro y consolidado el sustento teórico y el argumento que refuerza porqué y el para qué de la práctica que diseñamos. Pero a su vez atendiendo que

«las prácticas de enseñanza hoy se realizan y construyen más desde la incertidumbre y el conflicto que desde las certezas. Esta situación las constituye, indudablemente, en prácticas intencionales desarticulando así las pretensiones de neutralidad (...) Por ello, las valoramos como prácticas intelectuales ya que su carácter contradictorio exige tanto decisiones, análisis, búsquedas, resoluciones, transformaciones, como interrogantes, cuestionamientos, problematizaciones» (Baraldi, Bernik, & Diaz, 2021, pág. 27).

Por esto que, al diseñar una práctica para la enseñanza se deben tener presente, como lo plantean Dunkin y Biddle (1974), y retoma Wittrock (1989), las variantes que permitirán lograr el cometido de dicha práctica; y estos son: *el presagio* (la experiencia, formación y apertura del profesor para poder llevar adelante innovaciones en las prácticas), es decir, la propuesta innovadora del docente, *el contexto* (la predisposición de los alumnos, institución y la comunidad), a saber, los alumnos, familias, autoridades de la escuela que están de acuerdo con el desarrollo de la práctica, *el proceso* (las acciones que se llevan a cabo para desarrollar la práctica), esto es, cómo pensar la experiencia para que despierte el interés y la aceptación de los alumnos y, finalmente, *el producto* (el efecto de la enseñanza en el alumno y su traslado a otros ámbitos, como el social, intelectual, emocional, etc.), dicho de otro modo, cómo al finalizar la práctica, cambian totalmente de actitud a través de la reflexión lograda por el desarrollo de la actividad.

Posicionado desde lo disciplinar y la propia complejidad³³ que nos impone la necesidad de anticiparnos a la aparición física del objeto en el mundo, el ficcionar, el imaginar y lo imperioso de hacer converger en el proyecto los demás saberes y conocimientos abordados por otras áreas, materias y hasta disciplinas. Lo que es propio del pensamiento proyectual e importante de tenerlo presente al momento de referirnos a las prácticas para la enseñanza, por su relevancia en la carrera marcando el sentido hacia donde se debe dirigir. En base a lo aquí mencionado, y llevándolo a conceptos planteados por Litwin (2008), decimos que el abordaje se da a través de «la simulación como estrategia didáctica», que consiste en la aproximación a través de una situación similar a la real, y con la conciencia de que es un acercamiento desde lo ficcional. Es frente a estas cuestiones que en el taller de proyecto se problematiza (tema/problema) y posiciona como una excusa para que el estudiante aborde los múltiples aspectos y los contenidos que plantea la cátedra (en el plan de

³³ «El manejo de la complejidad es constituyente del diseño y el alumno debe enfrentarla con acciones proyectuales cuando aún no ha superado la incertidumbre respecto de lo que estas significan» (Romano, 2015, pág. 53)

estudio), a través de una propuesta proyectual, en sus diferentes momentos o instancias que el propio proyecto impone (gráfico 1: análisis, ideas, toma de partido, anteproyecto), que hacen a que el recorrido sea dinámico y en constante diálogo a medida que se avanza, siempre referenciando, o mirando hacia atrás a modo de reforzar y verificar, que cada decisión proyectual esté en consonancia con lo que fue la génesis y su recorrido. Esto último lo podemos reflejar, desde lo conceptual, en la idea de «el aprendizaje basado en problemas» (Litwin, 2008), que es una «estrategia de enseñanza en la que se presentan y resuelven problemas del mundo real». Por lo tanto, «el arte de enseñar, no consistió solamente en el dominio de las técnicas de transmisión de los saberes, sino también en la capacidad y el virtuosismo para construir problemas frente a los cuales se nos vuelva imprescindible volver a pensar» (Sztulwark, 2015, pág. 60).

En el caso de la enseñanza en el campo de lo proyectual, el diseño de la práctica debe contemplar múltiples aspectos como lo son, lo programático, el sector a intervenir, la metodología (grupal o individual), los tiempos que se destinan a cada momento, las instancias de pre-entrega y entrega, etc. También, el perfil del estudiante, las demandas de la sociedad y el usuario/destinatario, para que de esta manera la práctica que diseñamos genere su propio contexto educativo, con el fin de desarrollar la enseñanza como destino principal que nos planteamos al momento de diseñar una práctica, independientemente del nivel educativo al que hagamos alusión.

Siempre enfocados en que, con nuestras prácticas proyectuales, lo que se busca es el abordaje de los contenidos que se plantean, a través de la praxis. Es decir, la teoría retomada, profundizada o materializada mediante la práctica. Esto, es de suma importancia tenerlo presente, porque va a condicionar las diferentes instancias y resultados a los que se pretendan llegar. Desde la postura del “hacer pensando y pensar haciendo” o, en palabras de Schön, la “reflexión en la acción” y el “prácticum reflexivo”. A todo esto, sumamos que «enseñar a proyectar no es literalmente enseñar arquitectura sino activar recursos y procedimientos mediante los que el alumno o alumna aprende a aprender, enfocado no solamente en la búsqueda de resultados o soluciones, sino además, al planteo de nuevas preguntas en un marco único para cada proyecto» (Reale, 2020, pág. 44). Es por esto que se suele iniciar desde un enfoque lúdico, o de referencia, a las propias experiencias del estudiante, es decir, “evocar sentimientos” (Litwin, 2008). «Esta experiencia individual, vivida en sociedad y en ejercicio pleno de la libertad, confirma su valor cuando puede ser actualizada en experiencias futuras que se enriquecen a partir de lo ya vivido» (Molinas & Albrecht, 2020, pág. 187). Y, aquí, valernos de lo multidisciplinar e interdisciplinar, propio de la disciplina, como lo son aportes de otras ramas del arte (música, video, cuento, etc.) a modo de disparadores y de movilizadores para la proyectualidad. «Los casos son esencialmente interdisciplinarios (...) encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución» (Litwin, 2008, pág. 95). En búsqueda de la innovación,

con miras a lograr la actualización de las prácticas de enseñanza que se traducen en resultados. Esto mismo lo podemos ver reflejado en la siguiente cita «a veces los maestros recurren a su propio archivo de referencias: libros de texto, artículos de periódicos y revistas, tablas y gráficos con datos primarios, informes de investigaciones, editoriales y otros comentarios, así como diversos tipos de información escrita (...) también las novelas son un buen medio de conocer puntos de vista sobre las cuestiones y constituyen un importante recurso. Las películas, tanto comerciales como documentales, son una fuente vital de información y ofrecen puntos de vista novedosos» (Wassermann, 1994, pág. 27).

Reconociéndonos como «individuos en el enredo» (Temporetti F. , 2008), entretejiendo nuevas estrategias didácticas, posicionados en el taller proyectual, debemos dilucidar «cuáles son los criterios utilizados para la generación de entornos educativos facilitadores de la curiosidad y la creatividad, que dieron respuestas a las nuevas formas de la subjetividad» (Follari, 2020), constituidas como una pauta sobre la cual se diseñan nuestras estrategias. Sin dejar de lado, las múltiples transformaciones que se dan en un contexto educativo con profundos cambios y constantes avances tecnológicos, que impactan en las propuestas pedagógicas y en las relaciones que vinculan a los sujetos que intervienen en el proceso (estudiante-estudiante / estudiante-docente).

3.2. Concepciones sobre aprendizajes

El término aprendizaje alude a «un tipo de actividad por medio de la cual se produce un cambio o transformación en el comportamiento a través de algún tipo de experiencia. En esta clásica conceptualización el énfasis está puesto en la adquisición por la práctica de un modo de actuar, hacer o proceder duradero» (Temporetti F. , 2009, pág. 06).

Si nos remitimos al aprendizaje, desde nuestra perspectiva, es imperioso señalar su carácter constructivista³⁴ por lo que el sujeto, no interviene como receptor o reproductor, sino que como constructor activo en su aprendizaje. Situación por la cual se puede aseverar que «buena parte de lo que somos, sabemos y hacemos es resultado del aprendizaje a lo largo de la vida» (Davini, 2008, pág. 34).

Ante esta característica constructiva del aprendizaje, parafraseando a Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004, pág. 03), este al igual que la enseñanza, es una actividad social y de experiencias compartidas, por la cual el estudiante no construye su conocimiento en soledad o de

³⁴ «Kant, Marx, Darwin y otros autores actuales del constructivismo tienen la convicción que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos (...) el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente» (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2004, pág. 25)

manera aislada, sino que en mediación con otros (docentes y estudiantes), en un determinado momento y en un contexto determinado. Este autor agrega que ambas partes intervinientes, como lo son docentes y estudiantes, tienen una relación dialéctica por la cual el docente no se posiciona solo desde el rol de transmisor, ni tampoco pretender que el estudiante por si solo construya su conocimiento. Sino que «el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento» (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2004, pág. 3), lo cual permite entrever la práctica del docente como transmisor, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje e investigador educativo.

Por lo abordado anteriormente es sustancial tener presente que, en el proceso constructivo del conocimiento, el estudiante selecciona, organiza y transforma la información que recibe, lo cual pone en relación con sus experiencias o conocimientos previos, generando de esta manera cambios en la estructura cognoscitiva del estudiante.

Es necesario generar un vínculo pedagógico para que el estudiante construya su conocimiento, y para esto hay que «querer aprender, como condición personal básica que permite la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesite» (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2004, pág. 65). Y es en este “querer aprender” que el docente tiene un papel importante en el lazo que genera con el estudiante, es decir «el impulso o fuerza que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos» (Moore, 2001, pág. 222, como se citó en Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2004, pág. 67).

Si nos referimos a la creación de entornos y experiencias de aprendizajes que posibiliten al sujeto afrontar y resolver los problemas que se le presenten, no podemos soslayar el aprendizaje basado en problemas. Metodología que es parte de las disciplinas proyectuales. Como dice Torp y Sage (1998, como se citó en Díaz Barriga Arceo, 2006, pág. 62) si se les consulta a las personas que recuerdan que hayan aprendido, seguramente haran referencia a situaciones problemática puntuales que hayan tenido que resolver.

Por lo antes citado adquiere relevancia el aprendizaje basado en problemas (ABP) que «consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión(...) como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas» (Díaz Barriga Arceo F. , 2006, pág. 62). Para que esta manera de aprender se pueda efectivizar requiere del planteamiento de situaciones en estrecha relacion a los conocimientos, práctica o ejercicio que se pretenden abordar, motivando al estudiante a que afronte, analice, busque alternativas de resolución y materialice una

respuesta concreta a la situación-problema que se le presenta. Justamente, esto último, propiciado por algunas de las características básicas del ABP, que proponen Torp y Sage (1998, como se citó en Díaz Barriga Arceo, 2006, pág. 64), las cuales «compromete activamente a los estudiantes como responsables de una situación problema, y creando un ambiente de aprendizaje en el que los docentes alientan a los estudiantes a pensar y los guían en su indagación, lo que les permite alcanzar niveles más profundos de comprensión».

En continuidad con la aproximación conceptual del aprendizaje, es necesario posicionarnos en lo que atañe a nuestro rol docente en el proceso de aprendizaje del estudiante. Ante esto es significativo lo postulado por Paulo Freire cuando establece que el docente no es de facilitador de las respuestas, sino que tenemos que brindarle al estudiante las herramientas y crear las posibilidades para que él mismo explore y encuentre las resoluciones, por lo que el mismo estudiante es el creador de su aprendizaje, «la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser tiene que estar siendo» (Freire, 1979, pág. 65). Lo que también nos remite a la teoría del andamiaje de Vygotsky, la cual establece que el docente acompaña hasta que el conocimiento se comienza a consolidar, para luego tomar distancia y que el estudiante continúe su proceso.

Ante esto pienso que, desde las disciplinas proyectuales, el aprendizaje se basa en la búsqueda que lleva adelante cada uno, es decir, que en la práctica misma se van explicitando los conceptos. Por esto es importante, lo que ya hemos mencionado acerca de la imposibilidad de disociación entre la enseñanza y el aprendizaje, donde están en constante diálogo la teoría y la práctica. Con más razón en el ciclo básico de la carrera, donde se hace hincapié en las búsquedas espaciales a través de diferentes formas de representación, como lo pueden ser croquis, maquetas, planimetría, etc.; en los que está siempre la mano como mediadora entre lo que uno se imagina y lo que se va explorando y revisando constantemente, “la mano que piensa” (Pallasmaa, 2012). Constantemente en ese ida y vuelta entre las diferentes formas de contar la propuesta, pero también ese ida y vuelta entre la teoría y la práctica.

Otro aspecto que reviste relevancia para el proceso de aprendizaje del estudiante, es el aprendizaje colaborativo, el aprender con otros. Tal como lo plantean autores como Vygotsky, quien conceptualiza la zona de desarrollo próximo, donde el que tiene el conocimiento o la habilidad lo comparte con el que no, o con el que aún está en proceso de adquisición; o Bruner, quien sostiene que el conocimiento no solo se debe obtener, sino que se debe lograr de manera conjunta a través del diálogo, la negociación y la creación en comunidad. Esta situación, que permite tener no solo la mirada del docente, sino que también de sus pares (estudiantes), aportando al diálogo y a la interacción/participación de manera conjunta en la construcción de conocimientos. Desde el taller se

fomentan estas instancias a través de las mesas de corrección, donde cada estudiante o grupo de estudiantes, expone/argumenta su propuesta y en donde el resto de los estudiantes participan haciendo devoluciones, opiniones, preguntas, etc., «en la corrección del proyecto, alumnos y docente manipulan el futuro objeto mediante abstracciones, operaciones mentales y diálogos mediatizados por sistemas de representación» (Romano, 2015, pág. 101). Generando así el “feedback” entre los estudiantes y los aportes del docente como situación necesaria para favorecer el aprendizaje colectivo.

3.3. Evaluación de los aprendizajes

3.3.1. Breve reseña histórica

Aquí haremos hincapié en el cambio que se da a mediados del siglo XX, aproximadamente en la década del '60. Donde Anterior a esta fecha, la impronta de la evaluación era principalmente considerada como un instrumento de medición de resultados, desde una perspectiva conductista³⁵. En cambio, en la actualidad el enfoque está más centrado en las estructuras cognitivas y cómo estas se van modificando, y desde un paradigma en el que prepondera más la óptica cualitativa, donde la importancia está dada por la medición de proceso, el diagnóstico del aprendizaje y la explicación de las causas y realidades a través del juicio de valor.

Por esto, hoy contamos con metodologías y técnicas variadas y al alcance, que permiten una mayor y mejor comprensión de la realidad en relación con el proceso del estudiante. Sin dejar de lado los inconvenientes de su aplicación, de índole técnico (cómo obtener la información, con qué pruebas, etc.) y ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo: qué se debe comunicar sobre la evaluación de los estudiantes a padres, a otros profesores, a la sociedad: cómo conviene expresar los resultados de la evaluación). (Sacristán & Pérez Gómez, 1998).

Según estos autores, se pueden mencionar ciertos hitos en la evolución del pensamiento y la práctica de la evaluación:

- La tradición de calificar el rendimiento del estudiante, permitiendo el paso a otro nivel o materia, y hasta la graduación.
- La preocupación por la objetividad de las mediciones de resultados. La búsqueda constante de objetividad o tecnificación de la evaluación, frente a la subjetividad de los exámenes tradicionales, donde la calificación depende de quien los corrige.
- La organización de la práctica didáctica en relación directa con el currículum.

³⁵ Se fundamenta teóricamente en que a un estímulo le sigue una respuesta y, entre ambos, pueden establecerse relaciones causales.

- La intención de llevar a la pedagogía hacia práctica más científica, precisando sus objetivos y tecnicando sus procedimientos. Lo que decanta en el alejamiento del tener en cuenta al sujeto que tiene su propio contexto y sus posibilidades de aprendizaje.

Para cerrar, me valgo de lo que presenta Zanabria (2014), ya que, siendo que es lo que prepondera hoy al hablar de evaluación. Esto es el concepto de evaluación desde lo polisémico, es decir que se concibe de diferentes formas, en términos generales la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de un estudiante, de un grupo de estudiantes o de un ambiente educativo, reciben la atención de quien evalúa, que analiza y valora sus características y condiciones, mientras genera un espacio de reflexión que permite obtener conocimiento de la situación, con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo. Por lo tanto, el proceso de evaluación implica recolectar información para conocer lo que se pretende evaluar, reflexionar sobre el conocimiento obtenido con el fin de tomar decisiones oportunas y comunicar los hallazgos obtenidos favoreciendo la retroalimentación de todos los que participan.

3.3.2. Evaluación de aprendizajes

«Una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza, porque es la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerirles nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Potenciará el aprendizaje si se propone, además, instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido» (Anijovich & Cappelletti, 2018, pág. 20).

Inevitablemente, al referirnos a evaluar aprendizajes, surge un interrogante: ¿Qué es evaluar³⁶ aprendizajes? Interrogante que trataremos de abordar conceptualmente en el desarrollo del apartado.

Esta temática exige que su abordaje sea cual fuere el campo de aplicación dentro de la educación superior, ya que explicita la relación de dos actores intervinientes, como lo son el docente (a través de sus prácticas de enseñanza) y los estudiantes (a través del aprendizaje). Es por esto que podemos decir que existe una relación dialéctica entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que requiere que las instancias evaluativas se diseñen o establezcan de acuerdo a contenidos que sean primordiales en la materia, para así poder establecer parámetros en cuanto a la asimilación de dichos contenidos por parte de los estudiantes. Esta situación requiere que el diseño de la práctica y, por

³⁶ El término *evaluar* se remonta etimológicamente al francés *evaluar*, y significa valorar, establecer, apreciar, emitir juicio, calcular la importancia, medir, determinar el mérito, en función de criterios definidos previamente. Diccionario RAE: estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

consiguiente, de la evaluación, respetando lo curricular tanto de la carrera como la planificación de la cátedra³⁷, que es lo que guiará al momento de diseño de las diferentes instancias.

«En el caso de los aprendizajes, también la evaluación puede ser entendida como la elaboración y emisión de un juicio de valor. Cuando los estudiantes exponen sus saberes lo hacen de muy diversa forma y los profesores los evaluamos teniendo en cuenta referentes y criterios adoptados previamente o contruidos a posteriori tanto explícita como implícitamente» (Celman, 2009, pág. 14).

Con esta cita explicitamos la relación directa que existe entre evaluar y el establecimiento de un juicio de valor, lo que implica diferentes ópticas cuando tenemos que juzgar, «la evaluación (...) pone el acento en que esta actividad consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada» (Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., 1996, pág. 12); lo que se puede abordar desde los aprendizajes por parte de los estudiantes, como también desde la claridad y lo concreto de la práctica de enseñanza establecida. Es decir, tener una mirada introspectiva (hacia el interior de la cátedra) y extrospectiva (hacia la adquisición de los contenidos por parte de los estudiantes) que aporte a la didáctica desde la relación de lo que enseña y lo que se aprende.

Este concepto vinculado al juicio de valor considera dos situaciones diferentes. Por un lado, lo subjetivo, que responde a planteos donde los docentes aceptan diferentes respuestas, a través de una cierta apertura a determinados estados o conductas que desembocan y condicionan la propuesta. Y, por otro lado, lo objetivo, que solo admite una sola respuesta correcta, a la que se llega a través de un proceso riguroso, estricto y sistemático. Esto también se ve reflejado en lo escrito en el libro *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja* (Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., 1996), donde se expresan conceptos de “evaluación cuantitativa”³⁸ y “evaluación cualitativa”³⁹, como los dos enfoques que se deben diferenciar al momento de evaluar. Los cuales pueden tener un aporte recíproco, en búsqueda de identificar una de las formas como principal.

Es importante hacer la aclaración que, como lo trabaja Celman (2009), este juicio referente a la evaluación, debe tener ciertas precauciones. Evitar, por un lado, la emisión de un juicio a modo de “veredicto final” que obstaculice o trunque la posibilidad de retroalimentación cognitiva y la reflexión del recorrido de los estudiantes y de los docentes. Y, por otro lado, evadir la peligrosa situación de “inapelable” del juicio emitido, situación que se subsana con el clima y la relación que se genera entre el estudiante y el docente, a modo de que se comprenda el argumento. Es necesario, entonces, tener presente que existe «el peligro de que estos juicios sean tomados e interpretados

³⁷ Camilloni (2014, pág. 30) establece el ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿quiénes pueden aprender? como los principales principios ordenadores sobre los que se construye el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación.

³⁸ Enfoque que se centra en lo tangible y medible.

³⁹ Enfoque conectado más con lo curricular, con la realidad institucional y la práctica docente que se refleja en las estrategias cognitivas de los estudiantes.

como una valoración -permítaseme la expresión- “inapelable”. Si esto ocurre, probablemente se deba a la asimetría propia que existe en el interior de la relación docente-alumno, sin implicar necesariamente que este último comprenda y acuerde con semejante veredicto» (Celman, 2009, pág. 15). No malinterpretemos que debemos evitar emitir un juicio de valor, más bien, recordemos cuál es su carácter y las posibles desviaciones que pueden producirse en la emisión.

Sin dejar de tener presente que «las prácticas evaluativas forman parte de la propuesta didáctica de una cátedra y, por lo tanto, incorpora el sentido que sus docentes le otorgan a los procesos del enseñar y el aprender en la universidad» (Celman, 2003, pág.2). Lo que deja en claro que la evaluación es parte del proceso/de la propuesta didáctica y debe ser considerada como tal por la cátedra. Los aprendizajes requieren de una instancia evaluativa, y todos los docentes deben asumir la importancia de actuar en pos de ella, porque no solo revela lo que ha incorporado el estudiante, sino que, además, plantea una mirada hacia el interior y revisión de la práctica misma. Al leer que «el aprendizaje es concebido como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió en una cosa cuantificable que puede ser medible» (Diaz Barriga, 1995), nos encontramos frente a una postura sobre el aprendizaje que lo considera una unidad medible, es decir, que lo podemos evaluar y establecer un juicio de valor, en relación a ciertos parámetros que se establecen como básicos a adquirir por cada estudiante en correspondencia al nivel de la carrera en que se encuentre. Es preciso dejar en claro que la instancia evaluativa debe explicitar lo que se ha aprendido, no ser una instancia de mejorar o profundizar lo dado/enseñado. «La evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 14). Asimismo, se habilita un espacio de reflexión y aprendizaje en el momento en que el estudiante obtiene una devolución de su desempeño y de su situación con los contenidos que se han desarrollado en la materia. «La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje» (Álvarez Méndez, 1996; como se citó en Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 37).

Observamos como esto confiere complejidad a la evaluación, para ello, no debemos pasar por alto lo que Sacristán Gimeno plantea al establecer dos perspectivas. La primera responde a la función didáctica de la evaluación, es decir que esta debe ser considerada como una fase de la enseñanza y como mejoradora de los procesos pedagógicos. Y, en segundo lugar, la cuestión institucional de la evaluación, que permite entender y explicitar el estado de situación real del contexto escolar (currículum real).

Por esto, que al momento de evaluar es importante que establezcamos el vínculo entre el diseño del sistema de evaluación y el proyecto de enseñanza y aprendizaje que es desarrollado por la

cátedra, porque, «la evaluación sirve para pensar y planificar la práctica didáctica» (Sacristán & Pérez Gómez, 1998). Sin dejar de tener presente los criterios evaluativos, que, como sabemos, poseen pertinencia y relevancia, pues, «para que haya una evaluación con sentido es indispensable que existan criterios que permitan construir juicios de valor acerca de lo que la información recogida significa en términos de aprendizaje de los alumnos» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 69). Es decir que es tan importante la definición de los momentos que evaluaremos o los cortes que proponemos, como lo son los criterios que se utilizarán para evaluar. Esto es lo que convierte a la evaluación en «un acto de construcción de conocimiento en el que no comparamos lo incomparable, sino que cada alumno, a partir de conocer la buena resolución -la del experto-, construyó su propio conocimiento referido a su actuación, contemplando sus hallazgos y sus dificultades» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 32). Según Celman, para que esto se concrete, deben darse ciertas condiciones:

1. Condición de intencionalidad: para lo cual es necesario que exista un interés en que el momento evaluativo sea parte de la construcción del conocimiento, sin dejar de lado los aspectos reflexivos y de conciencia de esto.
2. Condición de posibilidad: ya que no se establecen lineamientos rígidos y estrictos, sino que es el mismo evaluador, el que escoge y selecciona las herramientas que considera apropiadas. Lo cual exige que se dé una cierta autonomía en la toma de decisiones, que se valoren y permitan estas instancias, y que se creen los medios para que se lleven adelante.

Constantemente está presente el objetivo de lograr eficiencia y ajustar el momento de evaluación. Para ello, es imprescindible cuestionarse la pertinencia de los instrumentos que se utilizan en ella, es decir, cuáles de los instrumentos disponibles consideramos que son los adecuados para obtener determinado juicio de valor, en relación a lo planteado en la postura de la cátedra. Hacemos hincapié en el plural, ya que utilizar solo un instrumento no sería suficiente para obtener plena información sobre el aprendizaje.

Según lo que plantea A. Camilloni (2001), es necesario que estos instrumentos que tenemos a disposición cumplan con determinadas características: validez (es válido para el propósito de su aplicación, si bien no es ciento por ciento válido), confiabilidad (es confiable cuando es estable, tiene exactitud y mantiene cierta sensibilidad), practicidad (cuando es de fácil aplicación, en un tiempo prudente y permite una clara lectura de los datos) y utilidad (cuando satisface las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje). Algunas de estas características, además son trabajadas por Camilloni (2014), refiriéndose a la validez tomando a Messick, S., como la capacidad del instrumento

de evaluar para medir lo que se pretende evaluar con él; y en cuanto a confiabilidad se logra a través del equilibrio entre la calificación cuantitativa y cualitativa.

Esta sugestiva temática genera que haya diferentes opciones o posturas, que varían desde una situación de evaluación constante hasta una situación discontinua o parcializada. Creemos que cada una tiene sus pros y contras y, a su vez, que su pertinencia depende de la disciplina donde se aplica. Con todo, cabe aclarar que una situación constante de evaluación desvirtúa su propia esencia como cierre de etapas y verificación de los saberes. Esto no debe confundirse con la evaluación en proceso que, si bien es una evaluación a lo largo de un período de tiempo (cuatrimestral o anual), se centra en el proceso que lleva adelante el estudiante en relación a la materia, como respuesta a que el conocimiento se debe ir adquiriendo de manera ascendente, lo que se puede metaforizar a través de una espiral (Nonaka-Takeuchi, 1999). Según esta, a medida que se avanza, tanto en la materia como en la carrera, las complejidades hacen que los conocimientos puestos en práctica sean mayores y con más especificidad, donde «se modifica la estructura de la mente, alcanzando así una mayor diversidad, complejidad e integración, cada nueva reestructuración implica una vuelta más arriba en la espiral del conocimiento» (Garzón, C. y Vivas, M., 1999, pág. 35). A estas posturas podemos incluir la clasificación que propone la profesora Milagros Rafaghelli (La eterna complejidad de la evaluación, 2009), quien se vale de palabras de Jackson para determinar el propósito de la evaluación, que es «averiguar si las cosas están ocurriendo tal como se esperaba» (Jakson, 1986, pág. 84). Rafaghelli, en esta línea, establece por lo menos dos formas por las que se puede llevar adelante la evaluación. Una “evaluación informal”, que es parte de la dinámica propia de la diaria en el aula o taller, donde se trabaja con preguntas, interrogantes, re-preguntas, explicaciones, etc., a modo de despertar y potenciar el espíritu colaborativo y participativo del y las o los estudiantes. «Todos nosotros sabemos algo, todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre» (Freire, 2002). Y la otra es la “evaluación formal”, la cual es más rígida y estructurada, ya que requiere del diseño de las instancias de evaluación (examen oral, escrito, grupal, individual; presentación de trabajos, lectura, etc.) y un posicionamiento determinado en el tiempo y espacio en relación al tema desarrollado.

Al abordar la evaluación no podemos dejar de lado el sistema de calificaciones que se emplea en nuestro sistema educativo universitario, que ineludiblemente forma parte del momento evaluativo, ya sea de manera parcializada o continua. Sistema que, en la dinámica propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere una actualización y adaptación a las diferentes modalidades que se proponen de acuerdo a las determinadas situaciones que se pueden dar en el

cursado, al perfil del estudiante⁴⁰, entre otras. «Si los sistemas de calificación (...) permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales y no acompañan las transformaciones de la práctica de la enseñanza, solo sirven de obstáculo (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 133) ». Estos sistemas de calificación demandan previamente la definición de una escala, las que pueden ser:

Conceptuales: prevén un escalonamiento que van desde un mínimo a un máximo, mientras ofrece un carácter más subjetivo de lo que se evalúa.

Numéricas: basadas en los valores numéricos convencionales donde los números bajos (3-4-5) corresponden con una evaluación por debajo del “aprobado”, y los números altos (8-9-10) corresponden a notas que indican “aprobado”. Estas mantienen un vínculo directo con la relación de promedio entre notas.

Gráficas: se representan a través de referencias lineales que particularmente se distinguen por presentar un rango continuo desde el mínimo al máximo.

A aquella primera pregunta disparadora (¿Qué es evaluar aprendizajes?), podemos sumarle otra: ¿para qué evaluamos? La misma encuentra su correspondencia en los efectos de la evaluación sobre la acción, es decir, el uso de los resultados. Algunas de las intenciones más conocidas del momento evaluativo son medir (desempeño, actitud), apreciar (determinar el valor de un objeto o realidad) y comprender (las maneras de resolución y respuestas). «Las acciones evaluativas que tienen por finalidad conocer los procesos de aprendizaje idiosincrásicos de cada estudiante» (Celman, 2009, pág. 13).

Podemos decir que este interrogante mantiene una relación cuasi directa con el objetivo de la instancia de evaluación, que plantea necesariamente la conexión entre: los que intervienen en la evaluación (docentes y estudiantes), el objeto de la evaluación (saberes) y el contexto en el que se desarrolla. De todas maneras, antes el interrogante del ¿para qué?, en primer lugar, se hará mención a tres de las formas de evaluar según Bertoni et al. (1996, pág. 19), lo cual también podemos encontrar correspondencia con lo que plantean Sacristán G. (1998), Díaz Barriga y Hernández (2004) y Celman (2001), con la intención y búsqueda de revelar determinada información.

Diagnóstica: se emplea para obtener información sobre los saberes y conocimientos adquiridos por el estudiante para enfrentarse a los nuevos objetivos.

Sumativa: utilizada para determinar los resultados y en qué nivel los saberes y conocimientos se han adquirido.

⁴⁰ La generación que está marcada y tiene su pertenencia en la hipertextualidad que plantea el estar mirando, prácticamente al mismo tiempo, más de un material y a su vez en más de un formato (físico-digital- on line) (Temporetti F. , 2012).

Formativa: vinculada a las decisiones pedagógicas y didácticas integradas al proceso de enseñanza y aprendizaje, para lograr mejoras en los resultados de los contenidos abordados.

Con el propósito de explicar, tomo palabras de Wiliam (como se citó en Anijovich & Cappelletti, 2018, pág. 27), quien propone la “evaluación para el aprendizaje”. Si bien se tiende a utilizarla como sinónimo de la evaluación formativa, posee, en realidad, mayor complejidad, ya que contempla a la evaluación como un proceso que tiende a ser continuo, destacando el efecto retroalimentador de la información, tanto para los docentes como para los estudiantes. Esta evaluación, según el autor, tiene ciertas presiones como:

- Apunta a pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje.
- Tiene que ver con el futuro inmediato o próximo.
- Los protagonistas y beneficiarios principalmente son los estudiantes y el docente.

Y, en segundo lugar, en relación a su forma de explicitación y análisis de información puede ser (Barbier J. M., 2004):

Implícita: cuando se reconoce la evaluación a través de sus efectos. Siempre hacemos evaluaciones que no se revelan, pero que sí orientan acciones.

Espontánea: cuando se emite un juicio de valor sin explicitar a partir de qué, en qué se basa y en función de qué se lo emite.

Instituida: cuando todos los componentes del acto de evaluación se hacen explícitos -a partir de qué evalúo, en función de qué evaluar, quien evalúa y cuáles son los efectos del juicio de valor-.

Más allá de la forma de evaluar por la que optemos y cuál sea más pertinente, es necesario que como punto final o de corte evaluativo contemos con un espacio o momento en el que se establezca un ida y vuelta a través de la devolución o informe, ya sea como instancia parcial o final. Sin perder de vista que tenemos la posibilidad de instancias previas de evaluación, que son parte del proceso formativo, que deben adaptarse a los tiempos de cursado y que deben ser contempladas como un aporte al proceso que desarrolla el estudiante, ya que a veces «la corrección de las pruebas o exámenes llega demasiado tarde para resultar de ayuda en la adopción de decisiones pedagógicas, para volver a atrás y realizar tareas de recuperación» (Jakson, 1986, pág. 91; como se citó en Rafaghelli, 2009, pág. 3). Por eso, es importante que tengamos presente la relación dialéctica que se genera entre el evaluador (docente) y el evaluado (estudiante), donde se emite y se recibe la información «el momento de la evaluación implica un movimiento dialéctico de recepción de informaciones, de emisión de inferencias y de verificación de los enunciados que se intercambian. Es el momento del encuentro entre quienes informan y entre quienes reciben la información» (Bertoni, A., Poggi, M. y

Teobaldo, M., 1996, pág. 85) . Por un lado, el docente explicita la concepción y los factores que se han tenido en cuenta y de la que subyace la evaluación y, por otro lado, las y los estudiantes analizan las explicaciones y realizan una devolución hacia el o los docentes, logrando una contribución válida al momento de corregir e ir ajustando las metodologías o estrategias pedagógicas y didácticas. Tal como lo expresa Celman, se trata de «diferentes formas de devolución –grupales o personalizadas, escritas u orales- en las que se argumentan las observaciones que un docente realiza frente a cualquier forma de exteriorización de los aprendizajes de un estudiante, las orientaciones y sugerencias que se incluyen para provocar la revisión de los ‘errores’ y las posibles lógicas de su construcción, son modos de expresión argumentativa» (Celman, 2009, pág. 16).

Con lo hasta aquí descrito podemos afirmar que la evaluación de los aprendizajes, lejos de ser un momento sencillo, tiene un alto grado de complejidad. Cuestión que la autora Rafaghelli Milagros (2009) sintetiza en tres razones:

- Es compleja porque deja al desnudo el proceso educativo, pues, siendo que es imposible evaluar sin referenciar a los contenidos, a la enseñanza, al aprendizaje y a los sentidos de la formación. Tal como lo plantea Celman «la evaluación comienza mucho antes que la aplicación del instrumento, comienza cuando me pregunto: ¿Qué enseño? ¿De qué modo lo enseño? ¿Por qué enseño esas cosas y no otras? ... ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje? » (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 40)
- Es compleja porque se hace necesario desarticular una creencia, o bien, un malentendido, es preciso establecer que información es relevante y cuál no, con qué métodos, estrategias e instrumentos se obtendrá la información y qué se hará con ella.
- Es compleja porque se ha convertido, con los años, en un dispositivo de control e instrumento de poder, y al hablar de evaluación remite a cuestión de ética, honestidad y responsabilidad profesional. «Los instrumentos deben ser vistos como formas capaces de dar cuenta de los aprendizajes necesarios de los alumnos, tanto lo que respecta a la forma como a los contenidos evaluados» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 83).

Por último, tomamos algunas de las premisas que se plantean en el texto de Bertoni, Poggi y Teobaldo, que consideramos pertinente tener presentes y que refuerzan lo que es la evaluación de los aprendizajes:

1. Necesidad de evaluar proceso y no solo resultados: los resultados no se pueden explicar sin reconocer el proceso por el cual se logró.
2. Necesidad de evaluar no solo conocimientos: la inclusión de los valores, las actitudes y las habilidades.

3. La evaluación debe estar contextualizada: el estudiante se considera como único responsable de un proceso o un resultado, pero también se deben tener en cuenta las condicionantes del proceso, como los medios, los recursos, las condiciones, etc.
4. La evaluación debe ser cuantitativa y cualitativa: la primera tiene un alto grado de objetividad, que se plasma mediante la atribución de una calificación perteneciente a la escala numérica, y la segunda, que está más vinculada a la subjetividad.
5. La evaluación debe ser compatible con el proceso de enseñanza y aprendizaje: se trata de contribuir a los procesos cognitivos complejos.
6. La evaluación debe estar al servicio de los procesos de cambio: se necesita una constante revisión de las prácticas evaluativas, de manera tal que mantengan el impacto sobre las prácticas educativas.
7. La evaluación debe incluir tanto la evaluación externa como interna: la mirada externa analiza y diseña las mejoras desde una distancia e independencia, mientras que la interna implica una autocrítica y reflexión sobre los propios procesos.

En esta línea, para llevar a la práctica dichas premisas que retomamos de las autoras (Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M., 1996) podría ser de utilidad lo que plantean Anijovich & Cappelletti (2018, págs. 52-55) como criterios para una mejora en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Entendemos que no es estrictamente necesario plasmar cada una de estas premisas, sino que se puede analizar la pertinencia de acuerdo a las instancias a analizar. Estos son:

- Seguimiento y observación del trabajo cotidiano de los estudiantes: pensar la evaluación más allá de la mera síntesis de las pruebas recabadas. Donde docente y estudiantes participen de la evaluación y co-evaluación, de manera tal que el estudiante evalúe y aporte al trabajo de otros.
- Análisis de los logros y progreso del estudiante en un programa o asignatura definidos: obtenemos los resultados de logros individuales y del grupo en general, pero sin dejar de lado los progresos y los trayectos de cada estudiante. Esto también puede ser una herramienta para revisar la enseñanza.
- Análisis de las calificaciones obtenidas en las distintas evaluaciones: lo que nos permite abonar al repasar la trayectoria del estudiante a lo largo del cursado.
- Uso de la documentación audiovisual, de ser pertinente y estar disponible: más allá de lo complejo que pueda resultar, es aconsejable sumar estas herramientas que nos posibilita la tecnología y con esta poder reproducir en vivo la dinámica del cursado, en la búsqueda de que todos puedan apreciar la forma en que se está trabajando y lograr una reflexión sobre su propia práctica.

- Análisis de las autoevaluaciones de los estudiantes: prestar especial atención a las reflexiones, de manera que podamos identificar las potencialidades y los obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Realización de reuniones de monitoreo de los aprendizajes y evaluación en conjunto con los alumnos: puede parecer una estrategia incómoda, pero es de notable valor al momento de las estrategias de metacognición y como instancia de recabar información de los estudiantes. Estas deben hacerse de manera sistemática.
- Selección de trabajos de los alumnos que ilustren el desarrollo y los logros de sus desempeños: es la selección de trabajos, que puede realizar el docente o los estudiantes, a modo de explicitación de los conceptos abordados y de las respuestas a estos.
- Capacidad para ofrecer retroalimentación a los estudiantes: la retroalimentación como una de las instancias más relevantes a la hora de devolver un trabajo.

Esta instancia evaluativa tiene diferentes componentes, según Barbier J. M. (2004), que son de suma importancia y, por lo tanto, se deben tener presente y explicitado si queremos una evaluación que cumpla con su cometido y que realmente sea formativa, sin convertirse en una simple cuestión cuantitativa. Estos componentes que el autor plantea son:

“El referido”: que consiste en el material del proceso de evaluación, es decir, los datos de referencia de la evaluación. Si no tengo información ni datos, no puedo hablar de evaluación. Si lo extrapolamos al TPA, serían los requisitos que se solicitan en las instancias de pre-entrega y entrega. Es decir, lo que la cátedra considera necesario para poder dar cuenta de lo aprendido por el estudiante y lo que da los insumos para que la devolución sea un momento más de aprendizaje.

El segundo es “el referente”, que son los objetivos, criterios y la imagen de lo deseable al momento de evaluar. Para el TPA refiere a los alcances mínimos que el estudiante debe lograr en relación a los contenidos que plantea el plan de estudios para el nivel en el que nos desempeñamos. Establece los parámetros que consideran que un estudiante es apto o que está preparado para seguir su formación como futuro profesional.

En tercer lugar, “el juego de los actores”, el cual se trata de las relaciones de trabajo en el proceso y la distribución de roles y funciones. Donde podemos preguntarnos ¿quién está presente en la evaluación?, ¿quién hace qué?, ¿quién tiene el poder?, etc. Es aquí donde se contempla que los docentes como los pasantes y estudiantes son parte de los momentos evaluativos. Cabe aclarar que cada uno tiene un rol y, por lo tanto, una incidencia al momento de evaluar, donde los docentes se posicionan abiertos a las consideraciones planteadas por los pasantes y a las devoluciones de los

estudiantes, ya sea respecto a las prácticas como a su propio proceso en el taller (autoevaluación). Los docentes tomarán las participaciones y tendrán una valoración final, para de esta manera dar participación a todos en el proceso de evaluación, generando así una manera de construcción colectiva de conocimiento.

Finalmente, el propio juicio de valor, que refiere a lo que se dice o argumenta en relación al sujeto (estudiante) o la acción (propuesta), lo cual es sumamente necesario para el acto de evaluar. Esta es la instancia en la que se procesan todos los componentes antes mencionados y donde se determina cuál es el nivel de alcance de los aprendizajes y su correspondencia en el avance en la formación del estudiante. Datos que luego, por una exigencia del sistema, debemos decantar en una cuantificación numérica.

Lo desarrollado por el autor se puede reforzar con lo que plantea Barberá (2006), cuando expresa los múltiples factores que se deben tener en cuenta al momento de evaluar. En ese marco, hace referencia a que el proceso de evaluación no significa el acto mismo y simple de recolección de datos e información, sino que también requiere de otros factores como lo son los criterios que nos indican la bondad de la evaluación, el acto de emisión de juicios de valor, los objetivos y referentes de evaluación, la conformación de decisiones educativas de mejora conceptual y procedimental comprensibles y justas para profesores y alumnos.

Para acercarnos al cierre de este apartado creemos acertado tomar los ejes que propone Celman (2009) a tener en cuenta al momento de diseñar una evaluación de determinada práctica en la educación universitaria. Es aquí donde plantea cuatro ejes que se detallan a continuación:

1. No podemos evaluar conducta o propuesta a modo individual, ya que siempre estamos en relación con otros que intervienen y construyen significado.
2. La evaluación no puede ser pensada como una acción propia del evaluador en soledad, sino que es necesaria la participación de todos los que intervienen en la práctica.
3. Las instancias evaluativas deben ser momentos de producción pública, donde no se concibe como un informe, sino que alienta a que todos y, entre todos, pensemos y reflexionemos sobre los procesos.
4. La evaluación, en la dinámica propia de la realidad, debe hacer hincapié en el proceso (registros, observaciones, diálogos, etc.), no a modo de marcar las diferencias, sino para interpretar cuáles fueron los rumbos y decisiones que se tomaron.

Es en estos ejes propuestos por la autora se explicita la idea de la evaluación en un contexto, y como construcción social y en diálogo constante. «Creo que es en la reflexión compartida con el

otro que podremos construir procesos y juicios valorativos sin la carga de la violencia del poder que otorga su ejercicio desde ciertos lugares» (Celman, 2009).

A modo de cierre, queremos hacer mención de que la evaluación no es un proceso que culmina en el momento donde se determina una nota a cada estudiante, ni es lo que determina si continúa o no su camino formativo; sino que es una constante formadora de conocimiento, ya que hasta la instancia última de devolución y argumentación sobre el resultado se contribuye al crecimiento cognitivo del estudiante. «No es una etapa de “cierre” sino de “apertura”, que amplía las fronteras de la comprensión» (Mazzeo & Romano, 2007, pág. 135). Es por ello que es importante que este momento tenga su tiempo y dedicación, para que realmente sea parte y aporte al desarrollo, y que todas las partes puedan enriquecerse mutuamente a modo de simbiosis; que «la mejora de las prácticas de los profesores no pase primordialmente por informarse y seguir “paso a paso” unas prescripciones elaboradas por los expertos, sino de recuperar, juntos y con sus estudiantes, el ejercicio de la autonomía con relación al saber y al valorar» (Celman, 2003, pág. 12). En esta misma línea, parafraseando a Diaz Barriga (1995) en lo que respecta a los elementos que aporta la evaluación cuando queremos comprender lo que sucede en el aula, podríamos decir que se puede convertir en el “termómetro” del acontecer en el taller, en el cual devela la metodología que se emplea en las clases, los alcances de cada estudiante al comienzo del taller y cómo es su proceso hacia el final del año. También, se convierte en un interrogante que nos permite observar hacia afuera (a los estudiantes), como hacia el interior (a la cátedra, los contenidos, los abordajes, etc.).

3.3.3. Criterios de evaluación

Al momento de una instancia evaluativa, ya sea de modo formativa, diagnóstica o sumativa, se hace imperioso tener en claro y explícitos los criterios con los cuales se llevará adelante la evaluación, tal como se puede reflejar en palabras de E. Litwin: «entendemos que una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001). En el caso del TPA, la evaluación será del proceso, es decir, de qué manera el estudiante va haciendo propio o capitalizando los contenidos que se plantean desde el plan de estudios y desde el posicionamiento de la cátedra. A lo largo de este recorrido se establecen cortes en los que se evalúan los y las estudiantes, a modo de tener un estado de situación/avance de cada estudiante o grupo de estos. Es en esta metodología evaluativa que se necesita claridad de criterios, por ello, desde el comienzo de la práctica estos deben estar expuestos, independientemente de que en el transcurso se puedan ir ajustando y revisando, sin desviarnos de su directa relación con los contenidos a ser abordados según lo establece el plan de estudios de la carrera.

Lo abordado en el párrafo anterior se puede reflejar en palabras de Oviedo (2012), quien propone que una de las formas de evaluación cualitativa se da a través de criterios y dominios, lo que explicita la importancia de identificar los aprendizajes del estudiante, en relación a los criterios como marco de referencia al momento de evaluar, y no en comparación con sus pares (evaluación por norma). Esta estrategia plantea la dificultad al momento de establecer dichos criterios, los cuales requieren de fundamentación, de claridad e integración, y de estar en estrecho vínculo con el plan de estudios de la carrera a la que nos referimos, ya que su conceptualización refiere específicamente a la adquisición de los aprendizajes por parte del estudiante, en relación a los objetivos de enseñanza (dominios). Este autor plantea dos propósitos generales que debe perseguir esta alternativa de evaluación, los mismos son:

- Evaluar el desempeño individual en relación con criterios absolutos, que indiquen lo que un individuo puede hacer en función de dichos criterios y no en relación con el desempeño de otros individuos.
- Establecer un sistema de verificación de logros en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que permita detectar oportunamente los aciertos y errores para tomar las medidas pertinentes.

Además, es oportuno tomar lo que Oviedo (2012) plantea, sobre que estos criterios o dominios con los que evaluamos, deben ser acordes a las necesidades de la sociedad, como también a las exigencias que plantea la misma profesión. Con lo cual, se podría decir, que habrá determinados criterios y dominios principales (que sí o sí deben ser adquiridos) referidas a las actividades profesionales reservadas exclusivamente establecidas por el órgano nacional (Ministerio de Educación y Cultura) para la profesión, y otros en un segundo orden, que podrían adquirirse de manera superficial, y que se pueden profundizar según determinadas orientaciones profesionales (especializaciones, capacitaciones, etc.).

Es por esto que la cátedra debe destinar el tiempo y dedicación a la determinación de criterios, para clarificar y posibilitar al docente contar con más herramientas al momento de fundamentar las decisiones tomadas en la evaluación. Se logra, así, establecer un equilibrio y equidad al momento de evaluar, teniendo en cuenta que en los TPA somos varios los JTPs, y cada uno posee una formación y experiencia particular.

Por todo lo dicho, en relación a los criterios de evaluación y a su relevancia en el proceso, es que no debe quedar solo en manos de los docentes, sino que se debe explicar y enunciar a los

estudiantes, para que estén en conocimiento de los parámetros de evaluación que delimitan dichos criterios.

A modo de cierre, tomo lo que plantea en el capítulo 10 Sacristán, G. (1998) cuando expone dos cuestionamientos, entre los tantos que podemos plantearnos, referidos a los criterios de evaluación, ya que pueden acompañar este proceso e interpelarnos de manera tal que constantemente estemos preguntándonos y verificando nuestras evaluaciones.

- ¿Qué criterios tenemos para decidir el mérito o la importancia de lo que es evaluado?
- ¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión, ...?

Siempre la pregunta o repregunta sobre el recorrido, ya sea del estudiante como del docente, hace que revisemos, ajustemos o afirmemos nuestras intervenciones en la temática específica de la evaluación, sea cual fuere nuestra disciplina. Cuestión que también aporta a los significados o a la relevancia que cada docente le otorga a los criterios a momento de evaluar, permitiéndonos reflexionar sobre el grado de subjetividad que tienen nuestras evaluaciones, sin pretender eliminarla, pero sí de alguna manera poder controlar y revisar.

3.3.4. Dialéctica entre la evaluación de los aprendizajes, la Facultad de Arquitectura y el Taller de Proyecto Arquitectónico.

Es pertinente para la investigación, abordar la bibliografía de una de las referentes en el tema de evaluación de aprendizajes como lo es Susana Celman (2003), quién en su libro plantea que esta instancia evaluativa debe mantener coherencia con varios aspectos. Los mismos se profundizarán y desarrollarán a continuación:

1. La estructura curricular -objetivos, orientación científico-disciplinar, estructura ciclos / años, existencia o no de titulaciones intermedias-

De manera inmediata al analizar este postulado de Celman, surge un interrogante: ¿por qué es tan importante el diseño curricular de una carrera? Para responder a este, es oportuna la postura de Camilloni: «El Diseño Curricular debe tener presente la previsión respecto de la relación que se debe establecer entre la formación que se brinda en la universidad y la preparación para el trabajo, la que debe facilitar la conversión de los conocimientos adquiridos en saberes y actitudes asociadas a calificaciones académicas y profesionales» (Camilloni A. W., pág. 11)

En este punto se mencionará brevemente lo concerniente al plan de estudios y a la estructura curricular de la carrera⁴¹, que en palabras de Temporetti se lo puede metaforizar con la

⁴¹ Desarrollado en subtítulo "Análisis comparativo de planes de estudios FADU-UNL FAU-UNLP, FAPyD-UNR y FAUD-UNC".

“escalera ascendente”⁴², la cual plantea fundamentos que surgen como consecuencia de los lineamientos del Programa Millenium de la UNL y de los resultados de la Evaluación Preliminar Diagnóstica, ante lo cual la FADU elaboró un Programa de Transformación Curricular aprobado por Consejo Directivo mediante la Resolución 013/97, y simultáneamente, el Consejo de Facultades de Arquitectura de las Universidades Nacionales Argentinas (CODFAUN) elaboró un documento que establece el acuerdo básico sobre los desarrollos curriculares de los Planes de Estudio de Arquitectura, cuyos contenidos han sido incluidos en el Programa de Transformación aludido anteriormente.

En cuanto a la estructura que instaura los diferentes momentos de la formación, se organiza como una estructura tramada compuesta por tres ciclos, como estadios formativos, y tres áreas de conocimientos, sistema que coordina horizontal y verticalmente los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas. La duración total de la carrera será de once cuatrimestres distribuidos en seis niveles.

Todo este trabajo estructural y de organización de una carrera apunta a una puesta en práctica donde «un diseño curricular es necesariamente un trabajo que se hace para llevar a la práctica. Sin la práctica no tiene sentido pensar en un diseño curricular, por eso, además de las teorías que antes mencionamos, las consideraciones prácticas están en el centro de cualquier reflexión curricular» (Camilloni A. W., 2001, pág. 29). Esto en su ejecución permite tener un estado de situación concreto, lo que abre la posibilidad a diferentes instancias de ajustes y modificaciones en búsqueda de su mejoramiento y adaptabilidad. Un caso claro de lo último mencionado es el hecho de que en las últimas décadas se han dado numerosos avances y desarrollos a nivel global en el campo de la ciencia, arte y tecnología. Estas han otorgado a las ciudades un rol protagónico, convirtiéndose en relevantes y, además, en el escenario donde conviven todos los diseños e intervienen las diferentes disciplinas proyectuales. «Trabajar hoy en el campo de una profesión no es de ninguna manera lo mismo que en otra época. Requiere nuevos conocimientos, nuevas competencias y nuevas formas de relación social» (Camilloni A. W., 2001, pág. 31).

Cabe mencionar que hoy en día se está trabajando, desde la gestión de la facultad, en la actualización y en el ajuste curricular buscando mayor adaptabilidad a las necesidades del presente y a los perfiles de estudiantes que ingresan. Hasta aquí se ha avanzado en la investigación y la problematización, pero lo que sí se ha determinado desde 2022 es la verticalización de los talleres de proyecto arquitectónico, donde se establecen ciertos tramos en correspondencia con los ciclos de la

⁴² Metáfora que responde a que cada año escolar o académico y, dentro de él, cada cuatrimestre, trimestre, bimestre, mes, semana, día, es un peldaño de una escalera que sube de manera continua y secuenciada.

formación, es decir, que cada ciclo tiene sus cátedras verticales. Este cambio estructural tiene el primer año de experiencia y la intención es adaptarlos como forma pedagógica de enseñanza, lo que requiere de una estructura docente en la que ellos estén abiertos a esta nueva forma y en la que se los obligue a establecer estrategias acordes a la situación para llevar adelante la enseñanza.

Ante esta situación dinámica y de diferentes búsquedas, al momento de evaluar no se puede estar al margen, es decir, se debe conocer, estar informado y actualizado, siendo que la práctica evaluativa es parte de la formación y es el instrumento que verifica lo adquirido por el estudiante. Esto último es lo establecido en la estructura curricular y plan de estudios como lineamientos para los diferentes niveles en la formación del futuro profesional.

2. El carácter predominante de la profesión -técnico, profesional, científico-

Este aspecto referido a la profesión, es explícito en la etapa formativa de lo específicamente disciplinar, ya que hay un vínculo estrecho y donde está presente lo profesionalista a lo largo de la etapa de grado. Haciendo un paréntesis para el ciclo básico de la carrera, donde se apuntala la idea de despertar el espíritu crítico y reflexivo del estudiante, porque esto es lo que posibilita tener una mirada particular sobre la arquitectura y alentará a la búsqueda y argumento constante de sus premisas.

Esta situación requiere del cruce entre lo que plantea el diseño curricular, sin dejar de lado el «currículo en acción» (Camilloni A. W., 2001, pág. 24), y los requerimientos de la disciplina en una etapa pos-universitaria (profesión); es aquí donde comenzamos a notar los primeros rasgos de la presencia de un currículum nulo que, como lo plantea Eisner, es lo que las escuelas no enseñan. «Las opciones que no se ofrecen a los estudiantes, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual» (Flinders, Noddings, & Thornton, 1986, pág. 2)

Más allá de estas cuestiones que devienen del entrecruzamiento de situaciones deseadas y de las reales, nuestra carrera posee varias alternativas de formación para cada nivel, donde cada opción plantea su impronta, la cual se hace llegar a los estudiantes, para que puedan tomar decisiones hacia qué alternativa dirigirse. Con la verticalización del ciclo básico de la carrera, se propone una correspondencia más prolongada (3 cuatrimestres) de los aspectos característicos de cada espacio educativo, pero con la particularidad del libre cambio en cada nivel (año). Es atinado aquí hacer mención a que la mayoría de los docentes (titulares, adjuntos, JTPs y auxiliares) son arquitectos y, por lo tanto, mantienen una relación directa con la profesión, más allá de que haya casos en los que, por dedicaciones en lo académico, no la ejerzan. Esta misma cuestión la refuerza la autora cuando hace la comparación entre el docente universitario y el artesano, «el profesor

universitario, al igual que el artesano, conoce su profesión, posee saberes propios de su disciplina y su oficio, métodos y herramientas para el trabajo específico, que fueron construidos por otros (...) este docente, al igual que el artesano, cada vez que pone manos a la obra se encuentra con situaciones, al menos en parte, inéditas: siempre es un nuevo grupo de estudiantes, siempre ocurre algo en la enseñanza que no estuvo planificado, siempre descubre que él mismo trabaja de un nuevo modo ese mismo tema, siempre aparece lo imprevisto, siempre hay que tomar decisiones, siempre hay otro que incorpora su voz... (¡Y menos mal que es así!)» (Celman, 2009, págs. 05-06)

En el caso particular de la carrera de Arquitectura, se halla la cátedra Práctica Profesional del ciclo superior, que busca la conexión entre lo académico y lo laboral, aunque lo hace superficialmente. Esto nos permite ver que la carrera de grado apunta a una formación profesional que es propia al título, y por tanto en correspondencia con las actividades profesionales reservadas exclusivamente para la disciplina. Mientras que las posibilidades de formación de posgrado apuntan más a la investigación o a la enseñanza, lo que nos hace ver que existe una “especialización divisiva”, como lo plantea Camilloni, «los estudios de grado son centrípetos, el título otorgado por la universidad es único y conserva la carga de incumbencias que la profesión ha sumado, a veces, a lo largo de siglos» (Camilloni A. W., 2013, págs. 11-12).

3. Los ejes comunes de una formación propia de una institución en el nivel universitario más allá de las particularidades de cada carrera - cada campo de saber que componen las disciplinas específicas de una carrera, sea posible identificar ciertos núcleos y modos de conocimientos característicos-

La UNL, en sus más de cien años, ha tenido instancias de planeamiento y mejoras, de elaboración de Planes Institucionales⁴³, y procesos de evaluación y autoevaluación institucional. Esto refleja que su impronta esté puesta en el mejoramiento y avance hacia una educación más eficiente y eficaz, tanto en el plano de los estudiantes como de la sociedad a la que responde. «La aplicación del análisis racional, sistemático, al proceso de desarrollo educativo con el objeto de hacer a la educación más eficaz y eficiente al responder a las necesidades y metas de sus estudiantes y la sociedad» (Coombs, 1970, p. 14; como se citó en Navarro Leal, 2021, pág. 142). En cada uno de estos pasos dados se establecen lineamientos que son llevados desde la institución (UNL) a cada una de las unidades académicas (facultades) que forman su estructura educativa, permitiendo potenciar y clarificar metas e intenciones de la institución. En esto último es donde lo específico de cada disciplina hace mella, retoma cada lineamiento y lo transpone a la especificidad de la carrera (desde lo didáctico, los saberes y conocimientos, los objetivos, etc.), que se pone en relación, se estructura y ordena la estructura curricular propuesta desde la gestión y con los diferentes actores intervinientes.

⁴³ Plan de Desarrollo Institucional 2000-2009, 2010-2019 y Plan Estratégico Institucional 2020-2029

4. El rol asumido por la institución frente a las “demandas de la sociedad” -grado de criticidad / sumisión al mercado-.

La institución apunta hacia una configuración en un espacio donde se construya una mirada que incluya la diversidad de pensamientos y requerimientos orientados a la demanda social como centro de la escena. Con esto, plantea una postura fuerte hacia el rol social y colectivo. «La educación es un hecho, un fenómeno, un acontecimiento, una práctica social esencial y exclusivamente humana» (Temporetti F. , 2016, pág. 06), el cual se aborda desde las problemáticas como disparadoras de propuestas con la fuerte impronta de la pertenencia y pertinencia a la ciudad como la contenedora, que tiene una determinada imagen, la que le otorgan cada una de las intervenciones individuales, pero que a su vez amalgaman sus intenciones a nivel de la situación contextual contemporánea, con la mira hacia un posible futuro. Esto se refuerza con uno de los postulados de los PDI de la UNL: «la UNL se fue construyendo con profunda convicción democrática, autónoma, crítica y creativa asumiendo su compromiso social y promoviendo, a través de sus políticas institucionales, la más amplia expansión del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad» (UNL, 2010, pág. 10). Este explicita cómo se plantea una fuerte postura acerca de la forma de derramar lo académico en los sujetos que, ya sea de manera individual o en comunidad, terminan siendo los destinatarios fundamentales de las políticas emprendidas. Lógicamente, luego cada facultad retoma este aspecto y se posiciona desde su disciplina en particular.

Siguiendo la línea que propone Celman, se retoma la afirmación que transcribe de palabras de María E. Candiotti de Zan (2001, como se citó en Celman, 2003, pág. 09): «La afirmación de que el conocimiento es una construcción social se ha convertido hoy casi en un lugar común. Sin embargo, el alcance de esta afirmación y el rol de los sujetos en esta construcción han sido pensadas de maneras distintas en las líneas de investigación que se han ocupado del tema y se ha puesto el acento sea en el carácter coercitivo de lo social, en la determinación del conocimiento por las estructuras socioeconómicas o en la consideración de las interacciones (o negociaciones) que convergen en la formación de significados compartidos» (Candiotti, 2001). En base a esta cita, podemos formular que el conocimiento debe ser concebido como construcción social, no desde la individualidad, ya que, «la actividad mental es un fenómeno que no se produce “en la cabeza” cuanto que se haya “desparramado” entre las personas, las actividades y los contextos a través de los intercambios constantes» (Moll, Tapia y Withmore, 1993, pág. 187; como se citó en Rafaghelli, 2009, Pág. 06). Es por esto que la propuesta de la asignatura debe abrirse a la participación de todo el cuerpo de cátedra (intercambio y propuestas). Para esto se deberá:

- Explicitar/acordar criterios y parámetros respecto a los cuales se seleccionarán contenidos y propuestas metodológicas.
- Priorizar criterios en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en la evaluación.
- Definir los contenidos y cómo se evaluarán.
- Evaluación continua -enseñar y aprender-.
- Calificaciones -construcción y criterios-.
- Momento de síntesis evaluativa integrada y abierta a nuevos interrogantes.

Es en este punto donde se conectan los estudiantes y docentes a través de una práctica determinada. Cada uno aportará desde su lugar para contribuir al enriquecimiento del conocimiento del educando, sabemos que «los cambios en el conocimiento y en la acción son centrales para lo que entendemos por aprendizaje» (Chaiklin, Seth & Lave, Jean, 2001, pág. 17), además, el docente obtendrá la experiencia y el aporte que le haga el estudiante en su proceso. Por esto es que es posible resaltar la importancia de esta relación, que irá más allá del propio desarrollo del cursado e incluso permitirá determinar los criterios que servirán como guía para llevar adelante el momento evaluativo, de ambas partes. Es imprescindible que «los estudiantes y los docentes puedan construir su propio conocimiento referido a su situación.», por ello, debemos buscar «compartir con nuestros alumnos la construcción de los criterios de evaluación de sus/nuestros procesos» (Celman, 2003, pág. 12).

Tanto en arquitectura como en otras carreras, uno va definiendo y ajustando el abordaje al evaluar, de acuerdo a las particularidades que se van dando a lo largo del cursado y a las experiencias previas que aportan su reflejo de la realidad. Pero es menester hacer la aclaración de que los cambios en el proceso de evaluación no surgen de un instante a otro. Tampoco podemos hablar de tomar la decisión de cambio así porque sí, sino que se requiere de un análisis y estudio previo; también, contar con el apoyo del equipo para que al momento de reflexionar acerca de cuáles fueron los resultados del o los cambios, en la construcción de saberes y conocimientos hacia el estudiante y hacia el interior de la cátedra podamos tener un panorama realista y concreto. Esto puede llegar hasta el carácter institucional, donde es posible que impacte de manera potente y efectiva que lleve a que la gestión de la institución tome cartas en el asunto y revea los paradigmas establecidos para aunar diferentes puntos de vistas y, así, aportar a una mejor formación del profesional que será al culminar su formación académica. «"Para cambiar las prácticas en el sentido de una evaluación más formativa, menos selectiva es posible que se deba cambiar la escuela, pues la evaluación está en el núcleo del sistema didáctico y del sistema de enseñanza" (Perrenoud, 2008:193). (...) No es una idea nueva que la evaluación tiene que estar integrada a la enseñanza y al aprendizaje; tampoco lo es la idea que el conocimiento es social y está distribuido, sin embargo cuesta mucho integrar estas

concepciones en el diseño de las actividades evaluativas, pero ya es hora de hacerlo» (Rafaghelli, 2009, págs. 10-11).

Otra fuente bibliográfica relevante para la temática de la evaluación es la que plantea M. Maggio en su libro *reinventar la clase en la universidad*. En el capítulo cuatro del mismo se analizan, describen y comparan diferentes formas de llevar adelante el momento de evaluación. Luego de leer y analizar las formas de evaluación planteadas por la autora, lo primero que debemos mencionar es la disciplina y el nivel en el cual plantean la búsqueda en el proceso de evaluación que, al ser vinculado a la tecnología educativa y en un nivel de posgrado tiene sus particularidades, aunque tranquilamente pueden ser trasladadas o asemejadas a la evaluación de un taller de proyecto arquitectónico.

Es aquí donde se nos habilita establecer los puntos en común entre lo planteado por Maggio (2018) y la disciplina proyectual, de la que soy parte en mi labor docente (en el ciclo básico de arquitectura). Estos son varios, ya que evaluamos el proceso de aprendizaje del estudiante y cómo ese proceso tiene una postura de crecimiento, es decir, que a medida que avanza en su formación plantea un ascenso en dicho proceso de aprendizaje (evolutivo).

Hay coincidencias parciales en las propuestas de evaluación que la autora desarrolla en el año 2014, ya que tiene similitud con la forma de evaluar en arquitectura. Esto es, el mismo proceso de diseño consta de momentos que requieren de tomar decisiones, en las que se van evaluando los aprendizajes de manera parcial, por lo cual adquieren importancia las devoluciones en cada uno de estos momentos para que el estudiante pueda rever, acomodar, ajustar y mejorar su propuesta.

Los puntos de coincidencia entre los ejemplos de evaluación (Maggio) y el proceso de evaluación del proyecto arquitectónico son:

Problematización: en arquitectura lo que se hace es problematizar un tema, al cual se le dará respuesta a través del esfuerzo de la ficción.

Propuesta: la propuesta arquitectónica no surge de la nada, sino que tiene un argumento que la respalda (memoria gráfica y conceptual) y que cruza todas las tomas de decisiones.

Localización: esta propuesta tendrá una implantación que será particular y será una de las cuestiones que la identifica y caracteriza.

Colaborativo: siempre estará presente en todas las instancias la retroalimentación y el intercambio en las relaciones docente-estudiante, estudiante-docente y estudiante-estudiante. Esto se da tanto a nivel grupal, de comisión y de la cátedra toda. En la virtualidad también se lleva a cabo esta instancia a través de diferentes herramientas que nos propone la tecnología (padlet, miro).

En todo este proceso el rol del docente es el de interpretante que ofrece herramientas en búsqueda de incitar la reflexión sobre lo hecho, para que, de esta manera, el mismo estudiante pueda encontrar una salida y respuesta a la problemática. Es aquí donde se explicita la asimilación de los conceptos y de la teoría propios del nivel en el que estamos posicionados de la estructura curricular.

El Taller de Proyecto Arquitectónico: la evaluación de los aprendizajes.

«Ningún juicio es posible sin situaciones a partir de las cuales juzgar» (Barbier J. M., 1993, pág. 64)

Ya nos hemos referido a la evaluación como juicio de valor que, aunque es frecuente, sabemos que no debe caer en esa tendencia que «se inclina más al cuidado de la rigurosidad (..) que a la vigilancia sobre la relevancia de lo que se intenta evaluar» (Celman, 2009, pág. 10). Para poder llevarla adelante es necesario situaciones, como lo son las prácticas que desarrollan los estudiantes durante el cursado. Prácticas que deberán analizar los factores que impactan de una u otra manera en ella, tales como las argumentaciones y singularidades, los relatos y sus praxis, pensados en relación con un contexto histórico particular que articulará el discurso, sus logros y las posibilidades concretas de éxitos o fracasos. Esta mirada contextual, no solo como sujetos sino también como condicionante para el diseño de una práctica específica, permite observar cómo se hace imprescindible tener presente ciertos factores, ya sean los sociales, económicos, políticos, culturales del momento histórico en el que nos posicionamos para el análisis, hasta el contexto inmediato y más cercano a la institución donde se desarrolla dicha práctica observada (ciudad, barrio, orientación de la educación, si es pública o privada, nivel educativo y clases sociales de los estudiantes, etc.). Porque, estos elementos van a ser determinantes al momento de diseñar y de llevar a cabo una actividad que tenga como principal objetivo la enseñanza del proyecto y, por consiguiente, la evaluación de los saberes adquiridos. Aquí consideramos pertinente volver sobre lo que plantea Edith Litwin (2008, págs. 15-16) acerca de «cómo contemplamos a la escuela en tiempos reales, es decir en el contexto de la sociedad contemporánea (...) a la hora de pensar mejores escenarios o plataformas posibles para planear las actividades en la escuela, nos preguntamos si es posible imaginar esos escenarios sin reconocer las historias que los atravesaron y atraviesan, los contextos de crisis, problemas familiares, sociales y económicos». Esta especial atención al momento de diseñarlas responde a que serán centrales en la formación por su carácter de requisito esencial para ir avanzando en la etapa formativa del futuro profesional. En las disciplinas proyectuales esta materia es la principal condensadora de los saberes y se plantea con una terminalidad práctica a través de la cual se evidencian los conocimientos teóricos adquiridos. Para esto debemos tener presentes qué principios tiene la evaluación (Brown & Glasner, 2003), ya que, esto nos dará certeza y seguridad al momento de explicitar nuestro juicio. Estos son:

- La elección del método de evaluación debería permitir hacer juicios razonables sobre el contenido que los estudiantes han asimilado.
- La evaluación debería apoyar el aprendizaje y no socavarlo.
- Debería existir consistencia entre las herramientas y los resultados del programa de estudio; se evaluarán los métodos de enseñanza usados para ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos.

Al momento de evaluar, en los talleres de proyecto arquitectónico se tienen en cuenta múltiples factores que, al establecer un juicio de valor, se los conoce como “evidencias de aprendizaje”⁴⁴. «La evaluación requiere relevar información sobre la que luego se elaborarán juicios de valor y se tomarán decisiones» (Anijovich & Cappelletti, 2018, pág. 14). Situación, esta de fundamental, se concatena con lo planteado por Celman (1998) en relación a la dialéctica entre lo que se evalúa y la forma de llevarlo adelante «las formas de evaluar estos aprendizajes deberán variar de acuerdo a las áreas conceptuales trabajadas y las operaciones cognitivas priorizadas». Para ello, en nuestro caso se establecen instancias de corte final de las prácticas que, si bien tienen requerimientos⁴⁵ específicos hacia el estudiante, no obstaculizan nuestra óptica y permiten dejar ver el camino que ha transitado para llegar al resultado⁴⁶. Si partimos de la idea de que el proceso de evaluación debe ser y formar parte de la construcción de conocimiento tanto por parte de los estudiantes como también de los docentes, tal como lo plantean algunos autores como Bain (2006; como se citó en Soboleosky 2007), Celman (1998), Allen (2000) y Mazzeo-Romano (2007), en el TPA deberíamos seguir esta tendencia, entendiéndola y tomándola con la seriedad y dedicación que requiere, ya que, no puede considerarse como una instancia de cierre o final, sino que es una apertura o un durante, donde constantemente se abren caminos al conocimiento. Se trata de «desplazar el interés en el objeto hacia el interés en el proceso ya que es desde allí desde donde podemos intervenir como educadores» (Mazzeo & Romano, 2007), sin correr la vista del rol social que esta también posee.

Es por esto que debemos contemplar la propuesta arquitectónica como punto de llegada, a través de la cual se reflejan los logros alcanzados por los y las estudiantes, manteniendo la mirada del seguimiento a lo largo del cursado y de los momentos en los que se hayan realizado cortes de evaluación durante el proceso, que esclarecen de qué manera fue el desarrollo del estudiante

⁴⁴ Información relevante para fundamentar un juicio de valor y decisiones (Anijovich & Cappelletti, La evaluación como oportunidad, 2018, pág. 61).

⁴⁵ Requisitos al momento de realizar la entrega del trabajo práctico. Esto es el cúmulo de información que es parte de la entrega (representación arquitectónica, memorias y argumentos, imágenes que den cuenta de la propuesta, etc.)

⁴⁶ Evaluación Informal: es la realización de seguimientos y observaciones de las características de los aprendizajes de los alumnos, se aprecian sus problemas o progresos (Rafaghelli, 2009). Requiere ir reflexionando, a modo de reducir la arbitrariedad.

durante el dictado de la materia. «Un docente cuenta con múltiples y particulares fuentes de información que le brindan datos acerca de los procesos de aprendizaje de sus alumnos: sus intervenciones en clase, sus preguntas, la manifestación de múltiples actitudes, sus trabajos, sus exámenes, etc.» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 51). En relación a esto último, podemos decir que se da una evaluación “dinámica” (Celman, 1998) cuando el profesor está atento al avance del estudiante o del grupo y, en los momentos que percibe que hay situaciones que bloquean el avance, hace su intervención a través de ciertos interrogantes o aportes respondiendo al hecho de que «enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción» (Freire, 1996), para que los educandos retomen el avance en el desarrollo de la práctica.

Del fragmento «la tensión producida entre las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares que los docentes proponen y el proceso de aprendizaje de los estudiantes» (Anijovich & Cappelletti, 2018, pág. 15) surge la incógnita ¿qué evaluamos?, lo que nos lleva de inmediato a esclarecer y dejar explícito que «obtener información acerca de lo que se desea evaluar, es solo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a la vez, su dificultad mayor, consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 49). Hoy en día la mayoría habla de evaluar la evolución que ha hecho el estudiante en su estructura cognitiva, luego de las instancias de trabajos prácticos que cumplen con el cometido de problematizar una temática⁴⁷ y exigir una respuesta disciplinar. Es por esta cuestión que el proyecto no solo puede ser tenido en cuenta como instancia final de evaluación, sino que también incluye todo el proceso que hay detrás de la propuesta.

En la dinámica que propone el propio proceso de diseño⁴⁸, el estudiante como “sujeto de conocimiento”⁴⁹ va consolidando su propuesta ante la complejidad propia que propone la disciplina proyectual⁵⁰. Al momento de evaluar se adopta la estrategia sobre lo aprendido, es decir que, se evalúan los contenidos que han sido abordados y asimilados por el estudiante, a modo de estímulo hacia la concreción de su propio saber o conocimiento adquirido; así, se obtiene un reflejo de cómo va siendo su camino y su recorrido por los aprendizajes propios de la carrera, lo que explicita

⁴⁷ La problematización de una temática tiene su correspondencia al aprendizaje basado en problema. Como lo plantea Dewey, quien destaca que el método de enseñanza más adecuado es el método del problema, entendiéndose a un problema como situaciones que el estudiante debe solucionar a través de diversas opciones.

⁴⁸ Donde el estudiante está en continua búsqueda y análisis de diferentes alternativas y factores que influyen para la toma de decisión y, por consiguiente, en el argumento que sustenta la propuesta.

⁴⁹ «Sujeto de conocimiento: aquí no importa solo lo que el estudiante dice acerca de un concepto, sino como lo utiliza en situaciones diversas. No se trata de reproducir una información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas» (Anijovich & Cappelletti, La evaluación como oportunidad, 2018, pág. 17).

⁵⁰ Entendiendo, de manera sintética, al proyecto como la anticipación a la aparición de un objeto en el mundo.

claramente un enfoque constructivista⁵¹. No debemos perder de vista, por un lado, que «si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la Evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso» (Celman, 1998). Y, por otro, los logros mínimos que deberá alcanzar el estudiante para poder seguir avanzando en la formación como profesional. Ante esto, el docente en el transcurso del cursado lee y brinda herramientas para que el estudiante pueda ajustar o consolidar su esquema cognitivo de la teoría, de la que se dará cuenta a través de la propuesta (práctica). También, será capaz de identificar cuestiones individuales⁵², las cuales requerirán tomar decisiones didácticas que puedan resolver esas particularidades. Esto demuestra que existe una doble relación hermenéutica⁵³, donde por un lado está la postura del estudiante como interpretante y lector del contexto, que incide e influye en la toma de decisiones proyectuales. «La persona que actúa y el medio social de la actividad no pueden estar por separados. Y agrega que esto ha dado lugar al denominado “Problema del contexto”. Si se considera el contexto como el mundo social constituido por las personas actuantes, aparece inexorablemente como flexible y cambiante. Es también cambiante la participación y la comprensión que realizan esas personas» (Celman, 2009, pág. 10). Por otro lado, la postura del docente, como lector del propio proceso de cada estudiante a modo de guía y revisor, en palabras de D. Schön «no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele». Si lo pensamos en relación con la evaluación, podemos decir que se da una “evaluación colaborativa”, tal como lo plantean Brown y Glasner (2003), donde se combinan evaluaciones de los compañeros y la del profesor. Ante esta postura sobre la posición del docente, cabe traer el tema de la forma de trabajar en grupo en el taller, esto es, con miras al aprendizaje colaborativo y solidario, que hace que haya diferentes momentos y agrupamientos durante el desarrollo del trabajo práctico. Por lo tanto, «es factible pensar en proponer algunos recursos didácticos que faciliten formas de colaboración e intercambio entre los propios alumnos, que les posibilite desempeñar ellos mismos, tareas de observación y registro de las actividades de aprendizaje. Esto permitiría, en grupos numerosos, integrar la evaluación a las actividades pedagógicas, sin centrar solo en el profesor dicha tarea» (Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté., 2001, pág. 55). En esta misma tónica lo propone J. Bruner en el capítulo IX *El lenguaje de la educación*, cuando refiere a que no solo se trata de que el estudiante se apropie

⁵¹ «La evaluación se considera una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error se considera fuente de aprendizaje. Facilita la autorregulación del aprendizaje, a través de la retroalimentación oportuna y constante del estudiante» (Anijovich & Cappelletti, La evaluación como oportunidad, 2018, pág. 49)

⁵² El trabajo en grupo necesita prestar atención al desenvolvimiento como grupo y en las individualidades para tratar de equilibrar y equiparar los aprendizajes.

⁵³ Interpretación de los textos (real academia española)

del conocimiento, sino que lo haga en comunidad, negociando, compartiendo, sintetizando, creando de manera conjunta (1989, pág. 132).

Se hace necesario expresar que el TPA tiene el carácter de materia anual y de promoción, es decir, que no tiene instancias de regularidad ni de examen final. Es por esto la importancia que tiene en la carrera, porque se aprueba o no, y eso determina si se avanza o no en la formación. En este período (año lectivo) el estudiante aborda los contenidos y es aquí donde interviene la evaluación a lo largo de su proceso, sin ser una calificación que se promedie, sino que expresa y condensa múltiples factores a tener en cuenta durante el proceso realizado por el estudiante durante el cursado.

En el desarrollo del taller, normalmente, se utiliza la estrategia de trabajos con la modalidad grupal (ya sea de a dos o más integrantes), esto responde principalmente a dos cuestiones: la primera, el aporte y contribución de la mirada del otro, apuntando a la reflexión y al intercambio permanente entre los integrantes; la otra es la masividad de estudiantes, que hace que la relación docente-estudiantes no pueda responder de manera eficiente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Recordemos que estamos refiriéndonos al ciclo básico de la carrera, donde los y las estudiantes están recién formando su identidad autocrítica, lo que requiere un acompañamiento del docente. «La propia dinámica del trabajo en taller implica interactividad, la captación por parte del docente del proceso del alumno y la reflexión compartida sobre los posibles errores, para posibilitar el retorno sobre el trabajo y seguir avanzando» (Mazzeo & Romano, 2007, pág. 93). Debemos indicar que hay instancia de grupos mayores, por ejemplo, en etapa analítica, y otras en donde se trabaja en grupos de a dos miembros en el desarrollo de la propuesta propia. Si bien la implementación de verticalidad ha generado numerosas incertidumbres, en lo referido al armado de grupos se ha definido el trabajo mixto en cuanto a integrantes de primer y segundo año, y por lo tanto son grupos más numerosos para la etapa propositiva (4 a 6 estudiantes). Esto complejiza la individualización de cada estudiante al momento de evaluar, y de verificar si todos han tenido el crecimiento cognitivo esperado, así como la participación de cada uno en el trabajo grupal. Es aquí donde interviene la agudeza de la mirada y la presencia del docente que, a través de la convivencia en el taller, busca identificar las individualidades y marcar a cada estudiante su fortaleza y debilidad, a modo de “nivelación”⁵⁴ del grupo, para que realmente sea un trabajo de todos y no solo de algunos. Esto último es un desafío, tal como lo plantean Brown y Glasner cuando refieren al problema de individualizar al momento de calificar numéricamente, donde «los estudiantes peores recibirán notas

⁵⁴ Búsqueda, por parte del docente, de que todos sean parte y adquieran el conocimiento a través de las múltiples miradas que propone un trabajo en la modalidad grupal.

muy por encima de sus capacidades(...)los estudiantes más capacitados fueran responsables de todo el trabajo de grupo, y que ese esfuerzo extra no se refleja en la nota» (Brown & Glasner, 2003, pág. 159).

A modo de exacerbar el carácter de complejidad del acto de evaluar como lo venimos explicitando, podemos afirmar que, tal como lo expresa Anijovich y Cappelletti (2018) habitualmente no se hace foco en la propuesta y en su contribución al aprendizaje de los estudiantes, sino que se tiende a identificar los errores. Por ello, abordaremos el concepto multidimensional de la evaluación que propone Barberá (2006), para lo que establece cuatro dimensiones básicas en la práctica evaluativa, que serán transpuestas a la asignatura TPA. La primera, “la evaluación del aprendizaje”, determina el saber y la competencia adquirido por los estudiantes, lo cual se puede verificar a través de las prácticas diseñadas a modo de plasmar los contenidos teóricos. La segunda es “la evaluación para el aprendizaje”, basada en la retroalimentación que se da en el ida y vuelta en la relación docente-alumno, lo que se refleja y se percibe en la esencia del taller, ya que, hay un constante feedback⁵⁵ entre JTPs y estudiante⁵⁶. Aun así, es imprescindible recordar que «las relaciones son esencialmente asimétricas, se sostienen en la diferencia...esta asimetría, además, es esencial en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos donde uno sabe algo que el otro no dispone...y por ende lo comparte, lo ofrece, lo enseña» (Temporetti F. , 2016, pág. 7). La tercera es “la evaluación como aprendizaje”, la cual se da en el momento en que el estudiante reflexiona sobre su propio proceso. Esta se lleva adelante a través de la autorreflexión sobre su propia propuesta, sobre la cual deberá trabajar y explorar en búsqueda de la resolución. «Para la adquisición del conocimiento es necesario que se despliegue un movimiento interior por parte de los alumnos; para que estos asuman el protagonismo y la voluntad de saber, de conocer» (Temporetti F. , 2009, pág. 08). La cuarta es “la evaluación desde el aprendizaje”, que se refiere al contacto o puesta en relación de un nuevo conocimiento con uno existente previamente. Esto es a lo que se apela desde el taller, a la puesta en relación de lo experiencial, propio de lo vivido por el estudiante, con los contenidos que se van dando en las demás materias. Como vemos estos cuatro aspectos no tienen un momento determinado ni son totalmente independientes, sino que se entrelazan y se pueden llevar adelante en diferentes instantes, de acuerdo a la postura que tengamos y a la pertinencia de emplearse durante el proceso que plantea la cátedra, firmemente con la meta de lograr la relación simbiótica entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. «La evaluación como parte de una

⁵⁵ Feedback o retroalimentación, intercambio.

⁵⁶ «las interacciones entre el docente y los alumnos constituyen la situación privilegiada para obtener evidencias de aprendizaje porque, en el marco de una conversación, el profesor puede acceder al pensamiento del estudiante y, a través de preguntas y respuestas, seguir sus razonamientos y argumentos» “interacciones dialogadas formativas” (Anijovich & Cappelletti, La evaluación como oportunidad, 2018)

retroalimentación formativa, tanto para sus modos de enseñar como para contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos» (Anijovich & Cappelletti, 2018, pág. 56).

Luego de mencionar y referenciar al taller, no podemos dejar de aclarar que, tal como lo plantean Mazzeo y Romano (2007), tiene diferentes momentos de evaluación de acuerdo a las etapas del proceso proyectual (análisis, ideas, toma de partido y anteproyecto) y de la dinámica propia del taller, lo cual plantea que tenemos que adoptar la modalidad que creamos adecuada para cada momento; es por esto que debe ser tomada en cuenta como una instancia más del aprendizaje. Sus alternativas de llevarse adelante, en el taller de proyecto, según las autoras son:

Correcciones continuas: es la instancia a la que mayor carga horaria se destina, donde los docentes de manera individual o grupal desarrollan las correcciones, apelando a un dialogo e intervención tanto del/los autor/es del trabajo como de sus pares que, mediados o moderados por el docente, también hacen sus aportes (construcción colectiva del conocimiento).

Correcciones en momentos particulares: se dan cuando se establecen los cortes parciales (pre-entregas), a modo de tener un estado de situación de los avances, tanto a nivel de las comisiones como de la cátedra toda. También funciona como niveladora, ya que hay requerimientos que cada estudiante o grupo debe cumplir, alentando a los que aún están en un estado de “estancamiento” en sus avances, exigiéndoles cumplir y potenciándolos a dar el “salto” en su proceso.

Entregas parciales: que se corresponden con los ya mencionados momentos del proceso proyectual, esto es, que para cada instancia se establecen entregas a modo de cierre, pero sin perder de vista la importancia de que el proceso es uno solo en su totalidad, y no de parcialidades. Es por esto que los diferentes instantes del proyecto se van a ir encadenando de manera tal que cada uno aporta al otro, a modo de relación dialéctica.

Entregas finales: son la instancia de cierre de una práctica, es decir, el momento donde se condensa todo el proceso y se pone en evidencia todo lo recorrido durante el tiempo que se prevé para determinada práctica, que puede variar de meses a cuatrimestres.

Acreditación: es la ocasión donde se determina que el estudiante ha adquirido los conocimientos que se requieren para pasar a otro nivel en su formación.

En estas diferentes instancias para evaluar es necesario tener en claro cuál es el lugar del estudiante, ya que no es solo un espectador, sino que es importante incluirlo y hacerlo parte del proceso. Esto, tal como lo plantean Mazzeo y Romano (2007), no significa la renuncia o desnaturalización de los roles de cada uno, sino que nos puede brindar la posibilidad de “reflexionar desde la acción”, ya que, «es un momento de recuperar los saberes y otorgarle el poder al

estudiante en un acto que recupera el lugar de la justicia al reconocer que quien mejor sabe cuánto sabe es el mismo que aprendió» (Litwin, 1998; como se citó en Mazzeo & Romano, 2007, pág. 146). Para que esto cumpla su cometido, deberán contemplarse los tiempos para los momentos de intercambios y devoluciones, es decir que, como lo plantean Mazzeo y Romano (2007) es necesario que se incorporen en las planificaciones los momentos que serán destinados a las diferentes prácticas evaluativas; con miras a no caer en optar por criterios históricos ante la necesidad y urgencia, sino tener el espacio temporal para la reflexión sobre los resultados evaluados que, lógicamente, nos permitirán ir ajustando nuestras prácticas docentes.

Todo lo que hemos abordado en esta sección no debe dejar de lado ni salir de la órbita de la necesidad imperiosa de mantener la “honestidad de la evaluación” (Camilloni A.; Anijovich R., 2014), para lo cual se necesita, según la autora, que se cumplan algunas situaciones que se resumirán a continuación: coherencia y relación entretendida entre enseñanza y evaluación; la evaluación alineada con el currículum y con la programación didáctica, como posibilidad de corroborar que los aprendizajes sean adquiridos, en determinado grado, por todos los estudiantes.

Para concluir, queremos hacer referencia al método de Donald Schön (1992), que propone el diseño a través de la “reflexión en la acción”, con una fuerte presencia del diálogo entre el estudiante y el docente a través del prácticum reflexivo⁵⁷ y del “aprender haciendo”. Esta es una herramienta pedagógica frecuentemente utilizada en la enseñanza de taller de proyecto arquitectónico, la cual requiere de un acompañamiento y seguimiento exhaustivo del estudiante, para que este pueda incrementar sus conocimientos y saberes propios de la disciplina. En este sentido, podemos volver sobre lo que planteaba Bruner como “andamiaje”, como metáfora del aporte del docente como soporte y sostén desde lo conceptual y teórico el cual, a medida que esto se va consolidando y solidificando en el estudiante, se va retirando o alejando para que el propio aprendiz sea el que termine de comprenderlo y adquirirlo, expresándolo a través de su propuesta. Es en este momento donde adquiere importante valor la “evaluación informal”⁵⁸ (Rafaghelli, 2009), para que luego nos permita tener una decisión formada y precisa al momento de calificar numéricamente. Pero, esto se debe concebir desde la evaluación como construcción de conocimiento, es decir, poniéndose a la par y en relación dialéctica con el proceso de aprendizaje para lograr una estructura cognitiva sólida en nuestros estudiantes como destinatario de los primeros saberes disciplinares que contempla el ciclo básico de la carrera. Esta cuestión concuerda con lo planteado por Anijovich & Cappelletti (2018) cuando citan a Allen (2000), en referencia a que «además de la puntuación numérica, la evaluación de

⁵⁷ Fomentar la reflexión a través de un prácticum, que es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica (Soboleosky, 2007, págs. 19-20)

⁵⁸ También llamada operaciones de seguimiento: responde al seguimiento y a las observaciones que se realizan sobre los aprendizajes de los alumnos. (Rafaghelli, 2009, pág. 94)

los trabajos realizados por los alumnos tiene el invaluable potencial de aumentar la comprensión acerca de los estudiantes, su aprendizaje y la enseñanza».

Por último, consideramos oportuno traer palabras de Anijovich & Cappelletti (2018) que dejan en claro las pautas y criterios de evaluación, los que deben mantener cierta coherencia y deben ir en la línea de los diferentes factores que requieren flexibilidad y adaptabilidad. «Si las condiciones sociales de los alumnos siempre son diferentes, si los ritmos y las formas de aprendizaje son diversos, si los puntos de partida nunca son homogéneos, lo que se aprende no puede estar estandarizado (...) el trabajo en aulas heterogéneas, la enseñanza en el marco de la diversidad, implica también atender a la evaluación de modo coherente con estas premisas». Lo que nos hace ver que no existe una única y eterna forma de evaluar, sino que constantemente tenemos situaciones que requieren revisar el método y las formas que se utilizan; además, refleja lo interesante y enriquecedor de una postura abierta hacia las diferentes alternativas con las que nos encontramos en nuestra tarea docente. Por esto es necesario que al momento de evaluar cada cátedra se tome el tiempo que considere necesario para poder desarrollar el proceso evaluativo⁵⁹ y «para promover el cambio cognitivo» (Celman, 1998), ya sea en las instancias parciales como en las finales. Asimismo, debe afrontarlo con la profundidad que requiere por su valor como oportunidad, donde se le brindan al estudiante las devoluciones, de manera tal que pueda reflexionar y tomar decisiones sobre sus avances; como así también en las instancias finales del año o de cambio de ciclo, en los que se requiere explicitar un balance de lo que fue el paso del estudiante por el taller, haciendo un punteo a modo explicativo y constructivo como pueden ser sus logros, sus obstáculos, su compromiso, dedicación, entre otros. De esta manera, el estudiante contará con una herramienta e información importante para abordar lo que va a ser su siguiente nivel en la formación como futuro o futura profesional.

⁵⁹ Concebir el proceso evaluativo habilita el cumplimiento conjugado de dos condicionantes centrales: la intencionalidad y la posibilidad. En cuanto al primero de los aspectos, resulta evidente el 'interés' por asumir la evaluación como un «modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico (...) producto de un trabajo reflexivo y consciente, asentado en posturas éticas» (p.63); mientras que, respecto del segundo, interesa destacar la posibilidad de realzar el carácter subjetivo de los agentes, admitiendo para esto "cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía personal"» (Celman, como se citó en Badella, pág. 136)

3.4. Antecedentes en el ámbito del Taller de Proyecto Arquitectónico

Toda investigación debe tener presente aquellas cuestiones que ya se han abordado sobre la temática. Es por esto que al momento de analizar antecedentes en cuanto a la evaluación de aprendizajes se hará una selección y orden, de manera tal que vayan desde lo más general como lo es el proceso de enseñanza y aprendizaje en el taller de proyecto, pasando por trabajos sobre la evaluación, hasta llegar a lo más específico del trabajo, que es la evaluación de los aprendizajes en el taller de proyecto. El acceso a los documentos se llevó adelante mediante la búsqueda en repositorios digitales, respondiendo a escritos que tengan una determinada actualidad respecto a su fecha de creación. Para ello, en un primer momento, la exploración se hizo en trabajos dentro del espacio de posgrados de la facultad (FHUC-UNL) y, en segunda instancia en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de nuestro país.

Para una interpretación acorde a la investigación y su posterior entendimiento de lo que aporta cada antecedente seleccionado, propongo una división de tres campos: 1- en relación a la enseñanza y el aprendizaje; 2- vinculados a la evaluación de los aprendizajes y 3- su desarrollo en el Taller de Proyecto, esto permite el agrupamiento de antecedentes de acuerdo a las temáticas y contribuciones de cada uno.

En relación a la enseñanza y el aprendizaje

Desde el análisis de estos artículos seleccionados, se observan puntos en común en lo que refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el taller de proyecto arquitectónico. En esta línea, es atinado retomar la cita que plantea, en el inicio Sessa (2001) *La enseñanza de la Arquitectura en el taller*, donde queda plasmado de manera sintética y clara en qué consiste la forma en que se desarrollan estos procesos de enseñanza y aprendizaje en arquitectura.

«La mejor enseñanza de la arquitectura es la experiencia propia. La experimentación aventaja al estudio. El empezar "jugando" desarrolla la valentía y lleva con naturalidad a un construir imaginativo, además de potenciar el tan importante instrumento pedagógico del descubrimiento. La inventiva es el objetivo. La invención, incluso la re-inventiva, es la esencia del trabajo creativo» (Josep Albers como se citó en Sessa, 2001, pág. 64).

Luego de una lectura detenida y una interpretación acertada de las palabras de la cita anterior, retomada por Sessa (2001), queda claro el planteo conciso que "a diseñar se aprende diseñando" es decir, desde la propia experimentación y experiencia del estudiante en la proyectación del espacio, comenzando de una manera lúdica que, con el avance, se consolida progresivamente hasta lo puramente disciplinar y específico. Desde la arquitectura, se propician los espacios para que

el estudiante trabaje sobre “la elaboración de lo que todavía no es y va a estar”, es decir, desde el imaginar, ficcionar y simular propuestas espaciales que dan respuestas a necesidades. Estas respuestas buscan la reflexión/autorreflexión del estudiante sobre lo central que plantea el pensamiento proyectual, que es la articulación entre la teoría y la práctica. En esto es significativamente importante la presencia del docente como posibilitador, guía, apoyo, interpretante, etc., que despierta el interés, la vocación y la pasión por la disciplina a lo largo del proceso que lleva adelante el estudiante, sin brindar soluciones concretas, pero sí identificando las dudas y certezas para poder colaborar en el recorrido que el propio estudiante establece donde se “aprende a aprender”. Para que esto último se pueda concretar, con un fuerte arraigo en lo reflexivo, lo crítico y lo proyectual, Sessa (2001, pág. 66) propone cuatro ejes:

1. «Llega más rápido al conocimiento quien construye a partir de sí mismo, sin perder relación con lo que tiene alrededor».

2. «La fuente de conocimiento y saber creativo consiste en identificar y ver más rápidamente los objetos de conocimiento y poder reconocer y reproponer relaciones entre ellos».

3. «Reconocer que el proceso de autoevaluación y reformulación de las propias prácticas de proyecto, es un instrumento fundamental que se aprende a partir de configuraciones didácticas basadas en la solución de problemas, en acciones concretas».

4. «Las actividades que se realizan en un Taller de Arquitectura están vinculadas a la solución de problemas reales y relacionadas con conocimientos, capacidades y habilidades específicas».

Un autor común en varios de los artículos tomados es D. Schön (1992), desde la “reflexión en la acción”. Lo que él, en esencia, plantea es que el estudiante proponga formas de resolución de la problemática planteada e interpretada, desde la manipulación misma del espacio. Para lo cual se hace necesario, por un lado, la relación entre teoría como la base conceptual con la que se opera y la práctica como la expresión o la forma de plasmar esa teoría. Y, por otro, la interacción y relación dialógica entre los estudiantes, a manera de enriquecer las búsquedas de cada uno.

Para cerrar esta temática abordada desde el compilado de trabajos, tomo lo que expresa García en (1997) *Arquitectura: enseñanza y aprendizaje* acerca de que constantemente debemos tener presente que no enseñamos a proyectar, sino que enseñamos o brindamos los conocimientos de las herramientas e insumos para poder proyectar. Luego, queda en manos del estudiante que, a través de sus posibilidades y desde lo actitudinal, lleva adelante el proyecto, incluyendo en este recorrido las certezas, las dudas, los avances, los retrocesos, las intenciones, etc. De la misma forma lo plantean Pinceira, L. M. y Bustamante, G. (2016) *Protagonizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el taller de arquitectura*, cuando sostienen que «aprender arquitectura es adquirir un

saber extraordinariamente productivo, es un saber para “hacer”. El verdadero aprendizaje que nos deja la acción proyectual no es simplemente lo que produce como proyecto arquitectónico, sino el conocimiento que se adquiere a través de su práctica» (Painceira & Bustamante, 2016, pág. 546).

Vinculados a la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes es un campo vasto y multidisciplinario que se ha abordado desde diversas perspectivas y enfoques; varios autores han contribuido al desarrollo de teorías, modelos y prácticas que buscan mejorar la forma en que se evalúa el aprendizaje en diferentes contextos educativos. A continuación, se presentan dos trabajos que son considerados relevantes y atinados por su pertinencia de ser transpuestos y como contribución hacia la evaluación en el taller. Por un lado, el trabajo que corresponde a la tesis titulada *Aprendizajes y Evaluación en la universidad. La mirada del estudiante* (Peralta, 2019), el cual presenta un abordaje desde múltiples aspectos, por ello, haré foco en lo que refiere a la evaluación de los aprendizajes.

En el primer texto se referencia a autoras como Anijovich (2010) y Edith Litwin (1998) y deja en claro que la evaluación tiene un alto grado de complejidad debido a dos situaciones; por un lado, en relación a los actores que intervienen en ella y, por otro, por el rol social y contextual que presenta. Todo esto sumado a lo planteado por Brown & Glasner (2003, como se citó en Peralta, 2019, pág. 33-34) sobre la actualización que requieren los métodos de evaluación, ya que las condiciones de la educación son cambiantes.

Tal como es planteado en la investigación, la autora expresa que la evaluación, en síntesis, requiere una relación coherente entre currículo, proceso de enseñanza-aprendizaje y la misma evaluación. En palabras de Camilloni (2010), podemos leer que como dispositivo pedagógico se debe determinar: qué enseñar, cómo enseñar y quiénes pueden aprender.

Es considerado pertinente el tratamiento que se realiza sobre las características que debe tener la evaluación, estas son: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad, tal como plantea el abordaje del autor Álvarez Méndez (2001), quien propone un desarrollo conceptual de la evaluación, planteándose desde la racionalidad práctica y técnica. Para ello, se vale de un cuadro comparativo que esclarece las diferencias de una forma de evaluación sumativa (racionalidad técnica) y formativa (racionalidad práctica).

Tabla 5.

Diferencias entre racionalidad técnica y racionalidad práctica

Racionalidad Técnica	Racionalidad Práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Tradicional – Sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Alternativa – Formativa
<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidad técnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Racionalidad práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Es aplicable para evaluar los "productos" finales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es aplicable a la evaluación de procesos.
<ul style="list-style-type: none"> • Se aplica al final de un proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorpora al propio proceso como un elemento del mismo.
<ul style="list-style-type: none"> • Su finalidad es determinar "pasa" o "no pasa". 	<ul style="list-style-type: none"> • Su finalidad es determinar la calidad del proceso evaluado.
<ul style="list-style-type: none"> • No tiene intención de mejorar lo evaluado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intenta mejoras inmediatas.
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza para el examen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza para la comprensión.

Nota. Recuperado de "Evaluar para conocer, examinar para excluir" Álvarez Mendez (2001)

Fuente: (Peralta, 2019, pág. 45)

En el trabajo de Correa (2018), cuyo título es *Los e-Portfolios como Metodología de Evaluación y Seguimiento de Aprendizajes en Ámbitos Educativos*, se resalta el planteamiento de una herramienta específica como colaboradora y parte del proceso de evaluación, la cual permite que la evaluación se pueda llevar adelante teniendo presente de manera constante el proceso que desarrolla el estudiante. Estas herramientas digitales, los e-portfolios, son las que posibilitan tener una mirada general del proceso, es decir que, a lo largo del recorrido del estudiante, se puede ir viendo, siguiendo y ajustando el proceso, no solo por parte del docente, sino que también como una ayuda a la autoevaluación que lleva adelante el mismo estudiante.

Este es un instrumento diferente a los tradicionales, que aporta más cercanía y presencia del avance que desarrolla el estudiante y que, a la vez, permite aprovechar la pertenencia y familiaridad de las nuevas generaciones que ingresan a la enseñanza universitaria (generación net) para poder llevarlo adelante, sin que su aplicación comience con un obstáculo. Lógicamente, esto requiere que los docentes estén actualizados y en consonancia con la herramienta, con el objetivo de que sea productivo el uso de la misma.

El portfolio requiere que el estudiante haga una selección de la información o de sus avances, que dé cuenta de sus búsquedas. Tal como lo define Barberá (2005, como se citó en Correa, 2018) en *La evaluación de competencias complejas*, este es el «instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajo o 'evidencias' de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas (educativas, profesionales o civiles)» (2005, como se citó en Correa, 2018, pág. 304).

Concerniente a la evaluación en el Taller de Proyecto

En el caso de la tesis de maestría *Las prácticas evaluativas en la licenciatura en diseño de la comunicación visual: la enchinchada como estrategia didáctica para la evaluación de procesos* (Juani, 2022) es relevante el abordaje de la instancia de evaluación en el taller de proyecto. Para lo cual establece que, por la propia dinámica del taller, esta tiene un carácter continuo y el rol de ser formativa, ya que, le brinda al estudiante herramientas para seguir avanzando en su recorrido. «La propia dinámica del trabajo en taller implica interactividad, la captación por parte del docente del proceso del alumno y la reflexión compartida sobre los posibles errores, para posibilitar el retorno sobre el trabajo y seguir avanzando» (Mazzeo & Romano, 2007, pág. 93). Centrándose en lo formativo de la evaluación, Juani (2022) opta por tomar varios referentes en la temática como lo son Álvarez Méndez, Scriven y Celman quienes abonan a que la evaluación no puede considerarse como final o cierre, sino que debe ser parte del proceso, pues, mediante ella, el estudiante constantemente busca, evalúa, critica, opina, razona, entre otras, cuál es la opción que cumple con lo pretendido, distando de la que no. Todo esto se lleva adelante a través de un feedback permanente entre docentes y estudiantes, lo que nos propone una evaluación formativa que actúa como reguladora interactiva de la enseñanza y el aprendizaje.

Otro aporte que se discurre relevante de Juani (2022) es su propuesta acerca de la metodología de “enchinchada”, cuyo uso es común en los talleres de proyecto, como una evaluación dinámica o a través de la enseñanza. Para plantearla, retoma a Newman, Griffin y Cole (1998, como se citó en Juani, 2022), quienes establecen que es el docente el que determina cuándo y de qué manera intervenir para que el estudiante pueda avanzar en su trabajo. Esto último, asimismo, está ligado a lo que Vygotsky (como se citó en Juani, 2022, pág. 48) llama la zona de desarrollo próximo, donde el estudiante propone y argumenta y, el docente, como oyente e interpretante, ayuda brindando herramientas para que el primero pueda continuar en la consolidación de sus conocimientos de manera independiente, ahora bien, recordemos que no se trata de brindarle soluciones. En base a esto, Vygotsky define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como «la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño puede afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de los adultos». La ZDP refiere a «la situación (en la interacción entre profesor y niño) en la que pueden surgir nuevas comprensiones» (Newman et al., 1998, p.78, como se citó en Juani, 2022, p. 48).

Ante todo este intento de evaluar en el proceso, Juani (2022) retoma lo que propone Mazzeo Romano (2007) sobre el portafolio como dispositivo que recopila el trayecto del estudiante, a modo de bitácora de su proceso proyectual. Esto también lo podemos identificar en el artículo, al cual ya se ha hecho mención, de la autora Natalia Correa (2018), donde se explicita esta herramienta, a través

del cual se puede dar cuenta, y hasta el mismo estudiante puede verificar, cuál fue el recorrido y de qué manera se fueron sobrepasando los obstáculos o inconvenientes que se presentaron, tanto en el desarrollo de la práctica como durante todo el año.

Además, se propone otro instrumento para la evaluación, que es la rúbrica. Sobre ella, comparto con el autor que, si bien no es de uso común en los talleres de proyecto, se podría adaptar a un cuadro de doble entrada donde se crucen los criterios de evaluación/objetivos del trabajo y el alcance que ha tenido el estudiante en estos.

Mientras que, para el caso de la tesis *Aprender a ver y a proyectar la ciudad. La enseñanza y el aprendizaje del proyecto urbanístico Reflexiones desde la práctica de un Taller en la FADU-UNL* (Giavedoni, 2022), me centro en el apartado de evaluación de aprendizajes, ya que, aporta a lo que ya hemos analizado en los demás trabajos al momento de valorar las dos partes subjetivas que son necesarias para la evaluación. Por un lado, lo cualitativo, por otro, lo cuantitativo, en consideración que «el taller no es entendido como un concurso de proyectos, donde importa sólo el producto final, sino que éste es visto como corolario de un proceso de aprendizaje. (...) En este sentido, no es aceptable un proyecto bien resuelto cuyo proceso de producción es desconocido o contradictorio con el resultado final como tampoco es aceptable un proceso de aparente reflexión que no se refleja en un proyecto resuelto de modo correcto frente a las demandas establecidas» (Giavedoni, 2022, pág. 80)

Ya más próximo al taller de proyecto, Giavedoni toma a la evaluación como un proceso en marcha, «donde hay algo que se sabe y algo que todavía no se sabe» (Celman, 1998) en ese continuum donde las tareas no son aisladas ni discontinuas. Por ejemplo, llevar adelante la evaluación a través de la enchinchada, como instancia de socialización de los conocimientos, donde el docente se debe hacer a un lado y la interacción debe darse, principalmente, por los mismos estudiantes. Esto se corresponde con lo planteado por Álvarez Méndez (2001) acerca de la evaluación educativa, la cual «constituye una oportunidad excelente para que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes... donde también afloran las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intenciones de superarlas».

En el trabajo que se titula *Evaluación formativa en los Talleres de Arquitectura escenarios y desafíos* (Rodríguez, Giordano, & Domínguez, 2018) se plantea el abordaje del tema, en primer momento, desde la explicación sobre la manera en que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje

en el taller de proyecto y lo que es necesario al momento de pretender abordar la problemática de la evaluación.

Es aquí donde el aporte de esta publicación se enfoca en hacer una descripción de tres métodos evaluativos utilizados, según el momento de la práctica, en el taller de proyecto. Estos son: la *enchinchada*, las correcciones y las vivencias espaciales, los cuales describiré de manera sintética. La *enchinchada* es una de las formas más tradicionales del taller de proyecto, su nombre refiere al momento en que se usaba la chinche para hacer una puesta en común de los trabajos, hoy esto ha cambiado, si bien sigue disponible la opción de lo analógico, pero sin la chinche, también se cuenta con lo que en los últimos años se ha explorado y propagado considerablemente, que es la posibilidad de utilizar una modalidad virtual/digital. En las *correcciones* se da el intercambio frente a frente del docente y estudiante, donde se aporta a los conocimientos/contenidos sobre el pensamiento proyectual. Y, por último, las *vivencias espaciales*, donde se hace hincapié en la propia experiencia del estudiante en los recorridos y visitar de espacios, ya sea en la ciudad como fuera de ella.

En cuanto a la concepción de la evaluación formativa, este autor basa algunos de sus escritos en Hoffmann (2010), quien propone que «transformar la evaluación en un proceso objetivo, preciso, estandarizado es desvirtuarla de su significado esencial, que es el dar cuenta de un proceso humano. El proceso evaluativo mediador sólo sobrevive por medio del rescate de la sensibilidad, del respeto al otro, de la interactividad y a través de la pedagogía del diálogo» (Hoffmann, 2010, pág. 78, como se citó en Rodríguez, Giordano, & Domínguez, 2018, p. 2188), donde deja en claro el rol de la valuación y su requerimiento de tiempo y dedicación, sin caer en lo simple de un número. Asimismo, este nos aporta los principios fundamentales de la evaluación formativa. (Hoffmann, 2010, como se citó en Rodríguez, Giordano, & Domínguez, 2018, p. 2188). Estos son:

- a) «Todos los alumnos aprenden siempre (principio ético de valoración de las diferencias)».
- b) «Aprenden más con mejores oportunidades de aprendizaje (principio pedagógico de acción docente, en relación al concepto de “zona de desarrollo próximo” propuesto por Vygotsky)».
- c) «Los aprendizajes significativos son para toda la vida (principio dialéctico de lo provisorio y lo complementario)».

Para concluir, retomo una cita que explicita el carácter complejo y el grado de incertidumbre que genera el proceso evaluativo, por esto es que necesitamos ser conscientes de la importancia y lo fundamental del aporte de la evaluación a la formación del estudiante. «Porque en el entrecruzamiento de los conceptos multidimensionales no hay datos objetivos que nos conduzcan a una situación de seguridad, pero, al mismo tiempo, hay un compromiso con la ética, con el

conocimiento, con la formación del alumno» (Hoffmann, 2010, como se citó en Rodríguez, Giordano, & Domínguez, 2018, p. 2189).

Por último, nos detendremos en el trabajo titulado *La evaluación formativa: Aportes para su instrumentación en los talleres de Arquitectura* (Rodríguez, 2018). La temática planteada por el autor se encuentra en correspondencia con la anterior, empero en este caso lo que resalto es la mirada hacia la definición de “qué evaluamos” y del “cómo evaluamos”. Donde el “qué” nos conduce a los conocimientos adquiridos por los y las estudiantes, que este autor clasifica en tres, los cuales son: conocimientos disciplinares (relacionados con la inteligencia analítica), competencias proyectuales (vinculadas con la inteligencia creativa) y recursos interpersonales (atinentes a la inteligencia práctica). Constantemente es importante entender el valor pedagógico del proyecto, ya que es lo que nos permite identificar el proceso cognitivo que lleva adelante el estudiante. En lo que respecta al “cómo” se postulan ciertos caracteres, como son: la elección de los criterios generales de evaluación, las escalas de valoración y la selección de indicadores.

Para el caso de los criterios, el autor (Rodríguez, 2018) establece dos consideraciones que le otorgan validez a estos, las mismas son: la validez de construcción (la capacidad para evaluar el proceso del estudiante -conocimiento-creatividad—motivación-persistencia) y la validez por contenido (que responde a la relación de los aprendizajes de los estudiantes, vinculada a lo previsto por el plan de estudio o currículo de la carrera). Sin dejar de tener presente que en los talleres de arquitectura la evaluación tiene dos pilares: la evaluación cualitativa (referida al proceso de aprendizaje) y la cuantitativa (en referencia al producto arquitectónico).

En el cierre del artículo, se distingue la cita que trae el autor, la cual explicita de manera concisa la esencia del trabajo en taller tanto en su dinámica de la enseñanza como en el aprendizaje y la evaluación, ya que «lo que caracteriza al trabajo de taller es la posibilidad de comprender el proceso de aprendizaje durante el transcurso de su ejecución, de realizar un seguimiento de este proceso y capitalizar el valor del error» (Basterrechea, 2013, como se citó en Rodríguez, 2018, pág. 110).

Alumno: _____	No se reconoce	Escasamente	Si se reconoce	Muy presente	Sobresaliente
Registro cualitativo	BN	N-	N	N+	SN
ACUMULACIÓN DE CONTENIDO					
• Mención de obras de referencia					
• Mención de autores y bibliografía de referencia					
• Mención de datos del programa					
ANÁLISIS DE VARIABLES					
• Reconocimiento y clasificación de variables					
• Interpretación del programa (potencialidades)					
• Construcción de criterios de abordaje al proyecto					
• Tratamiento del proyecto en un contexto mayor					
INTEGRACIÓN Y SÍNTESIS					
• Propuesta de diseño emulando las variables del programa					
• Adaptación de aportes teóricos a sus necesidades					
• Producción de mapas conceptuales					
• Manifestación de reflexiones y conclusiones personales					
RECURSOS DE DISEÑO					
• Reinterpretación de la información en dirección al proyecto					
• Coherencia entre el planteo (oral, escrito) y su diseño					
• Adaptación y creatividad en el partido y la propuesta					
• Autonomía en la resolución proyectual					
• Destreza en el uso de herramientas de representación					
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN					
• Exposición de los desarrollos personales					
• Claridad y precisión en las presentaciones					
• Participación en debates, respetando la opinión del otro					
• Manifestaciones de posicionamiento crítico, reflexivo					
COOPERACIÓN Y APORTE AL CURSO					
• Participación y compromiso (individual y colectivo)					
• Orientación al servicio (trabajo en equipo, iniciativa, liderazgo)					
• Actitud crítica en aporte a la reflexión colectiva					
• Aportes para la reelaboración de la Cátedra (modos, contenidos)					
VALORACIÓN CUALITATIVA:					

Fuente: Rodríguez, 2018, pág. 107

Alumno: _____	No se reconoce	Escasamente	Si se reconoce	Muy presente	Sobresaliente
Registro cuantitativo	BN	N-	N	N+	SN
SITIO / CONTEXTO					
• Implantación en relación a orientación y condiciones naturales					
• Relación con el entorno construido					
• Definición de bordes					
• Ocupación: llenos y vacíos, desde las superficies del programa					
• Compatibilidad del espacio público y espacio privado					
• Resolución del "cero"					
• Coherencia general de la propuesta en relación al sitio					
FORMA / COMPOSICIÓN - FUNCIÓN / USO					
PARTIDO					
• Definición general (tipos arquitectónicos)					
• Sistemas circulatorios: diseño, ubicación, rendimiento					
• Contactos entre partes: criterios de apareamiento y apilamiento					
• Armado de las plantas: funcionamiento, rendimiento, densidad					
• Equilibrio entre los requerimientos funcionales del programa					
• Coherencia del diseño en relación a la memoria descriptiva					
UNIDADES / CÉLULAS					
• Resolución: síntesis, correlación con el partido					
• Generación: repetitividad, adaptación a situaciones particulares					
• Organización funcional: accesos, circulaciones, expansiones					
• Organización funcional: áreas públicas, privadas, servicios					
• Dimensiones y proporciones generales y de las partes					
• Armado, equipamiento					
• Coherencia en relación al partido					
TECNOLOGÍA / MATERIALES					
• Fundamentación en la elección del sistema constructivo					
• Criterios de resolución tecnológica: técnica y materiales					
• Sistema de modulación					
• Correlación de estructura geométrica y estructura portante					
• Coherencia de las elecciones en relación al contexto					
SIGNIFICADO / LENGUAJE					
• Síntesis en la volumetría y la morfología general					
• Criterios de armado de las fachadas					
• Uso de la materialidad en la expresión					
• Coherencia del lenguaje en relación al contexto					
VALORACIÓN CUANTITATIVA:					

Fuente: Rodríguez, 2018, pág. 108

Alumno: _____		
EVALUACIÓN INTEGRAL	conceptual	numérica
VALORACIÓN CUALITATIVA		
ACUMULACIÓN DE CONTENIDO		
ANÁLISIS DE VARIABLES		
INTEGRACIÓN Y SÍNTESIS		
RECURSOS DE DISEÑO		
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN		
COOPERACIÓN Y APORTE AL CURSO		
VALORACIÓN CUANTITATIVA		
SITIO / CONTEXTO		
FORMA / COMPOSICIÓN - FUNCIÓN / USO		
TECNOLOGÍA / MATERIALES		
SIGNIFICADO / LENGUAJE		
VALORACIÓN INTEGRADA		
CALIFICACIÓN:		

Fuente: Rodríguez, 2018, p. 109

**Introducción, Justificación,
Objetivos, Metodología**

El Contexto Institucional

Fundamentos Conceptuales y Teóricos

Análisis de planes de estudio y programas

La experiencia en los Talleres de FADU-UNL

Conclusiones

Referencias

Anexos

4. Análisis de planes de estudio y programas

En el contexto educativo contemporáneo, la calidad y relevancia de los planes de estudio y programas académicos son factores determinantes para el éxito y la eficacia de las instituciones educativas. Estos documentos no solo guían los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también reflejan las necesidades y demandas del mercado laboral, de la sociedad y del avance del conocimiento en diversas disciplinas.

Es por esto que el análisis de los planes de estudio y programas de las cátedras es una tarea crítica que permite identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora, en la búsqueda de formación integral y de calidad para los estudiantes. Esta exploración se plantea como necesaria e indispensable, ya que traza el posicionamiento desde la casa de estudio a través del plan de estudio establecido, hasta llegar al nivel de como este es retomado y adoptado por las cátedras.

A lo largo de este capítulo se presentarán estudios de caso que ilustran y contextualizan la temática, cuyo objetivo final es poder obtener herramientas y conocimientos, no solo desde el cumplimiento con los estándares educativos, sino también cómo afrontan la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual.

4.1. Comparativo de planes: FADU-UNL FAU-UNLP, FAPyD-UNR y FAUD-UNC

«Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios» (De Alba, 1994, pág. 59)

El plan de estudios⁶⁰ de la carrera de AyU de FADU (imagen 2) es pensado a partir del hecho de que el título habilitante, otorgado al estudiante al momento de finalizar su formación, es de arquitecto. Por este motivo se hace necesario, tal como lo citan en sus libros E. Mercén y A. Camilloni, «identificar y definir explícitamente las competencias finales que sus alumnos habrán de adquirir en el momento de graduarse, teniendo en cuenta las necesidades sociales: como consecuencia, toda la actividad docente, la estructura académica y la asignación de medios se pondrán al servicio de esta meta» (Marcén, 2007, pág. 25). De igual manera, se debe tener presente que «en el diseño y el desarrollo del curriculum se expresa la filosofía y el proyecto integral de la institución universitaria. Es la manifestación de su concepción del tipo de hombre, de ciudadano, de científico, y de profesional que quiere formar» (Camilloni A. W., 2013). Es por esto que, en primer lugar, encontramos las actividades profesionales reservadas exclusivamente para profesionales del

⁶⁰ «Currículum o plan de estudios. Estas expresiones suponen, por un lado, una visión sobre el recorrido formativo pensado con intencionalidad educativa y, por otro, un modo restringido de considerar al currículum cada vez que se lo asocia únicamente a la idea de plan» (Martini, 2021, pág. 22)

título que prevé el Ministerio de Educación de la Nación, es decir, lo que nos habilitará a hacer. Cabe aclarar que el plan actual es del año 2001, que comienza a pensarse como cambio en 1997. El mismo está en correspondencia con los acuerdos que establece CODFAUN para los desarrollos curriculares de los planes de estudios de las carreras de arquitectura. Para lo cual cada facultad podrá establecer sus objetivos, el modelo de plan y su estructura.

Para el plan de estudios de FADU, estos puntos son abordados de la siguiente manera:

Los objetivos: responden a los conocimientos, saberes, destrezas que adquirirá el estudiante luego de su etapa formativa. Estos van desde lo estrictamente profesional, pasando por la actitud crítica-reflexiva, lo colaborativo, el rol social, lo investigativo, etc. Podría decirse que son los aspectos básicos de un arquitecto.

En relación con el modelo del plan de estudios, que para A. de Alba es «un agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los alumnos» (De Alba, 1994, pág. 105), podemos proponer que es en él donde se establecen sus características fundamentales, como lo son: la integración y síntesis, que responden a la relación de lo abordado en las diferentes áreas del mismo ciclo, y cómo estos convergen en la materia central que es el taller de proyecto arquitectónico; la interdisciplina, es decir, la adecuación del estudiante para desarrollar tareas de manera grupal, mientras pone en diálogo otros saberes; extensión, refiere al intercambio o retroalimentación del estudiante con la sociedad, ya que podrá identificar cuestiones a las que propondrá respuestas; investigación, esto es, actividades que se incorporan avanzada la carrera como relevantes para la síntesis en la formación; flexibilidad, la cual se expresa a través de la libertad del estudiante de profundizar o de configurar su plan en relación a otros campos como los plantean las materias optativas y electivas.

En tercer lugar, la estructura del plan. Para E. Mercén debe «estructurar el curriculum rigurosamente alcanzando la integración horizontal y vertical de las materias que lo componen» (2007, pág. 25): (abordado en 3.3.4.) (ver imagen 2) donde se explican las áreas (horizontal) y ciclos (vertical) y como estos dialogan e interactúan. Se toman como base las áreas, se establecen los objetivos generales y los específicos para cada ciclo y las asignaturas que son parte de cada una. También, se detallan lo que son las materias optativas y electivas, con cada una que las conforman.

Hacia el final del documento del plan de estudios, se establecen el sistema de correlatividades entre las asignaturas de cada nivel, el régimen de cursado y promoción de las que son de cursado obligatorio como de las no obligatorias y los requisitos para la graduación.

Al momento de llevar adelante la comparación con otros planes de estudios de universidades nacionales, se procede a relevar cuáles cuentan con la carrera de arquitectura, dentro de la provincia, y próximas geográficamente. Es por esto que se define tomar la FAPyD-UNR, la FAUD-UNC, y el caso de la FAU-UNLP (imagen 3), que responde a la cercanía institucional y el constante vínculo con FADU-UNL. Al proceder a contrastar el plan de estudios⁶¹ de FADU-UNL con el de las ya mencionadas instituciones, se percibe una similitud en los puntos abordados en el análisis del plan de FADU-UNL. Estos, en sus versiones de actualizaciones y cambios, se encuentran en consonancia con la necesidad de actualización a los tiempos y requerimientos de la sociedad y disciplina. Tal como lo explicita el plan, se trata de «responder tanto a los requerimientos actuales del ejercicio de las actividades profesionales reservadas a tal título como a los nuevos escenarios que emergen como producto de los cambios políticos, socioeconómicos y culturales» (Plan de estudios de FAPyD-UNR, pág. 06). En lo que sí se observan diferencias es en la estructura. Si bien los ciclos⁶² que se establecen son los mismos, empero para FAU-UNLP y FAUD-UNC (imagen 5) se agrupan diferente (ver gráfico comparativo); al igual que en las áreas que en FAU son cinco (arquitectura, planeamiento, comunicación, ciencias básicas, tecnología producción y gestión e historia), mientras que en FAPyD (imagen 4) son cuatro (teoría y técnica del proyecto arquitectónico, ciencias básicas, producción y gestión, historia de la arquitectura y teoría y técnica urbanísticas). Para el caso de FAUD, no se denominan áreas⁶³, sino que los llaman departamentos, a los campos del conocimiento, y estos son cuatro (arquitectura y diseño, tecnología, ciencias sociales y morfología e instrumentación). Estas desigualdades plantean variantes en la distribución de materias en cada área. En cuanto a las materias, cada plan de estudios tiene denominaciones diferentes, que responden a los objetivos y el perfil que se pretende desarrollar; por ejemplo, la materia denominada “morfología” en FADU-UNL y FAUD-UNC, en FAU-UNC se la asocia a “comunicación” y, en FAPyD-UNR se la nombra “expresión gráfica”.

Otra discrepancia es que en FADU la instancia final es la tesis de grado, mientras que en FAU y FAPyD es trabajo o proyecto final de carrera, y en el caso de FAUD es arquitectura VI. A modo de cierre, como último punto disímil podemos nombrar el nivel de abordaje exhaustivo de los objetivos y contenidos mínimos por cada materia que propone FAU, FAPyD y FAUD, en cambio, para el caso de FADU, se lo establece de manera general para cada área de conocimiento.

⁶¹ Se entiende por plan de estudios al documento curricular en el que se organizan, con unidad y coherencia, las materias (asignaturas o disciplinas) con sus contenidos curriculares básicos, sus formatos propios (seminarios, talleres, otros) y experiencias (pasantías, trabajos de campo, tesis, otros) que garantizan la formación académica necesaria para alcanzar la titulación (Plan de estudios de FAUD-UNC).

⁶² Ciclos como metas intermedias a lograr en el desarrollo del recorrido formativo del alumno; y en el contexto general de la carrera. (Plan de estudios FAU-UNLP, pág. 28)

⁶³ Las áreas configuran los distintos campos de saber de la carrera. En ellas se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas heterogéneas con distinto grado de complejidad, articulando el conjunto de manera diacrónica. (Plan de estudios FAU-UNLP, pág. 29).

Cabe hacer mención que el plan de FAUD, en primer lugar, desarrolla minuciosamente una síntesis del recorrido histórico de sus planes de estudios como antecedentes, desde el argumento y fundamentación hasta la propuesta de cambio del último establecido. Otro aspecto considerablemente importante, más aún cuando se establece un cambio de plan de estudios, es explicitar cómo se da la transición y cómo los cambios se aplican e impactan en cada departamento y materias.

Es importante, al desarrollar un plan de estudios, tener en cuenta el perfil del egresado que se está formando; en base a esto, se percibe que los planes de estudio de FAUD, FAPyD establecen claramente explicitado cuál es ese perfil del profesional que están formando y las herramientas con que se lo forma, teniendo presente que «responde a los requerimientos del ejercicio profesional reservados al título y a las demandas de los nuevos escenarios y formas de actuación derivadas de los cambios tecnológicos y sociales» (Plan de estudio de FAUD-UNC, pág. 18). En cambio, en los planes de estudio de FAU y FADU no se explicitan.

Para cerrar este apartado, que aborda la temática de planes de estudio, no podemos dejar de analizar lo que plantea Camilloni (2017), cuando explicita una clasificación de los formatos de los planes de estudio. La autora plantea cinco posibilidades de estructurar un plan de estudios y, además, expresa que el formato habitual para un plan de estudios es por ciclos, pues, es el que se ha utilizado en varias unidades académicas. Esto no escapa a las opciones analizadas, ya que en los cuatro casos la estructuración es por ciclos, “como etapas sucesivas de formación” (Camilloni A. , 2017, pág. 83). Tal como es planteado en el texto, esta forma de planes de estudio cuenta con una situación a prestar atención, a saber, la articulación entre los diferentes ciclos, que busca evitar la descontextualización entre uno y otro.

Con la intención de plasmar visualmente una comparativa de los aspectos mencionados anteriormente, se confecciona el siguiente gráfico:

CUADRO COMPARATIVO DE ESTRUCTURAS DE PLANES DE ESTUDIO					
ASIGNATURA/ FACULTAD	AÑO VIGENCIA DEL PLAN	CICLOS	AGRUPACIÓN SEGÚN AÑOS	AREAS	AÑOS DE CURSADO
FADU UNL	2001	3	BÁSICO: 1º Y 2º AÑO FORMACIÓN: 3º Y 4º AÑO PROFESIONAL: 5º Y 6º AÑO	3	5 +1 CUAT.
FAU UNLP	2009	3	BÁSICO: 1º AÑO MEDIO: 2º 3º Y 4º AÑO SUPERIOR: 5º Y 6º AÑO	5	6
FAPyD UNR	2009	3	BÁSICO: 1º 2º Y 3º AÑO SUPERIOR: 4º Y 5º AÑO FINAL: 6º AÑO	4	6
FAUD UNC	2007	3	BÁSICO: 1º AÑO MEDIO: 2º 3º Y 4º AÑO SUPERIOR: 5º Y 6º AÑO	4	6

Fuente: Elaboración propia

Nota: el orden no responde a una jerarquización de la información.

4.2. La evaluación en los planes de cátedras

Ante la necesidad de expandir la mirada sobre planes de cátedra, se opta por unidades académicas de diferentes universidades nacionales, cuyo criterio de selección ya se mencionó en el punto anterior. Ante la variedad de cátedras con las que cuentan en las diferentes facultades, la determinación para enfocar el análisis está dado por los titulares con los cuales se da un continuo intercambio y diálogo con nuestra facultad (jurado de concurso, charlas y participaciones ante determinadas temáticas, etc.). Cabe aclarar que para todos los casos el recorte se realiza, principalmente, con el foco en la temática de esta investigación, es decir, la evaluación de los aprendizajes.

Una vez obtenido y seleccionado el material, se procede a la lectura y análisis de los planes de estudios de las facultades mencionadas, para luego describir las particularidades de acuerdo al recorte propuesto por la temática.

Se da una situación común a todos, que es la explicitación de la impronta de cada institución (universidad) al momento de establecer los lineamientos para el armado de las planificaciones de cátedras, en correspondencia con los planes de estudios. Es aquí donde residen algunas de las diferencias o matices de cada planificación de cátedra que, incluso, se plasman dentro de cada facultad explicitando la diversidad de propuestas de enseñanza (cátedras) dentro del mismo ciclo. Esto último responde a la característica de generalidad que presenta un plan de estudios y a la libertad que tienen las cátedras para el abordaje de los lineamientos generales que expresa el plan de estudios.

Para el caso de la FAPyD-UNR, se analizaron cuatro planes de cátedra (dos cátedras del nivel I -introducción a la arquitectura- y II -análisis proyectual I-). Si bien ambos reflejan una base conceptual homogénea, son destacables las diferencias que establecen para en el abordaje de las modalidades de la evaluación. Estas son: evaluaciones periódicas a través de correcciones individuales o grupales llevadas adelante por los JTPs o auxiliares a cargo de los y las estudiantes o grupos de ellos; evaluaciones a través de enchinchadas o exposiciones, donde se trabaja de manera colectiva entre estudiantes, JTPs y adjunto o titular; evaluaciones en coloquios o seminarios de discusión, donde se propone algún concepto o bibliografía sobre la cual se trabaja, estos están a cargo del JTP y titular o adjunto; y la instancia de evaluación de la entrega final. Se posibilita plantear la instancia de recuperatorios, según lo establece el plan de estudios, en caso de que el estudiante requiera afianzar alguno de los contenidos básicos para avanzar al otro nivel. Los criterios de evaluación son los que se reflejan según lo previsto en el diseño de la práctica y esto será lo que establezca el parámetro para la determinación del alcance del aprendizaje del estudiante.

En lo que respecta a la FAUD-UNC, los dos programas de una misma cátedra (nivel I y II) plantean una postura, en primera instancia, que refleja los requisitos necesarios para poder regularizar o aprobar la materia. Luego, para el nivel I se explicita, claramente, un listado de criterios de evaluación, que van desde la adquisición de lo metodológico y la pertinencia de las respuestas hasta el grado del abordaje crítico y creativo, pasando por la consolidación de los conocimientos, la calidad del/los trabajo/s y el manejo del proceso proyectual. Por otra parte, para el caso del nivel II, los criterios se dirigen mayormente hacia lo programático, las respuestas a las preexistencias, a lo social, lo público y lo privado, y lo tecnológico. De acuerdo con estos criterios, la evaluación se realiza con la entrega final del trabajo y del recorrido del estudiante a lo largo del año, con la participación de los integrantes de la cátedra.

Por último, el plan de cátedra (taller colectivo sur) de FAU-UNLP, sobre la temática específica de la evaluación, se plantea como la instancia de verificación de los logros del estudiante en relación con los objetivos planteados en la estrategia pedagógica. Desde la búsqueda del carácter formativo en el acompañamiento (evaluación durante el proceso del proyecto), como en el momento final que lleva una nota numérica. En cuanto a la estrategia, se establecen prácticas a nivel grupal e individual, según el nivel al que pertenezca el estudiante. Se establece como importante la instancia de autoevaluación de los y las estudiantes, como también del equipo docente, en otras palabras, que se pueda reflexionar, ajustar y comprender lo abordado en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo podemos ver reflejado en la imagen 1, el proceso de nivelación⁶⁴ de todos los trabajos (de todos los docentes) se propone como instancia de equidad en las decisiones evaluativas. Para finalizar, tomo un fragmento de dicha planificación que expresa de manera clara y concisa cómo la cátedra se posiciona y el valor que le otorga al momento de evaluar: «entendemos de esta manera, que la evaluación es una instancia de aprendizaje y evolución tanto de las y los estudiantes como de los docentes que integramos el Taller. La evaluación, entendida de esta manera, dinamiza y mantiene vivo a nuestro Taller Vertical de Arquitectura, lo que ha permitido que el mismo esté en un proceso constante de crecimiento y consolidación» (Planificación de cátedra Taller Colectivo Sur, 2023, pág. 54).

Para el caso de las planificaciones de cátedra de TPA del ciclo básico de FADU, de las que formo parte, se encuentran determinadas por los aspectos curriculares y abiertas o sujetas a cambios

⁶⁴ Proceso al cual se acude a nivelar los trabajos de los diferentes docentes (JTPs) que tienen comisión o grupo a cargo. Es decir, una nivelación de las notas que determina cada docente para cada trabajo práctico o, en instancias finales del cursado, para cada estudiante, con el objetivo de que todas las notas de la cátedra estén en relación, en igualdad de condiciones y con los mismos criterios de evaluación y calificación.

o ajustes que puedan explicitarse durante el cursado, donde el docente está presente brindando herramientas para que el estudiante pueda ir consolidando sus saberes y conocimientos. En estas se coincide en que la evaluación es del proceso y tiene un carácter de formativa, es decir, que es una instancia más de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ambos espacios académicos, TD y TH, adoptan criterios de evaluación que, si bien mantienen similitud, responden a bibliografía diferente. Por un lado, TD, toma el ECRO (esquemas conceptuales, referenciales y operativos) tanto de los estudiantes como de los docentes; por el otro, TH, adopta las estrategias de evaluación de aspectos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (ser). Desde la convicción de la evaluación como herramienta para tomar decisiones sobre las prácticas y la propia dinámica que propone la cátedra. Todo esto se ve favorecido por las posturas de sociabilizar los resultados, ya sea en instancias finales como parciales, donde a modo de exposición se pone en relación todos los trabajos, en búsqueda de que cada uno, ya sea docentes y pasantes como estudiantes, puedan ver la totalidad y poder establecer una evaluación general de la práctica, como también poder nivelar la cátedra toda. Una cuestión que se diferencia, al momento de identificar el uso de un dispositivo, es que en TH se establece e implementa un dispositivo, mientras que en TD, si bien se explicita en la planificación de la cátedra, este no se implementa de manera práctica y metódica, pero si se trabaja de manera mecánica⁶⁵ por la propia experiencia y trayectoria de los y las docentes en la cátedra.

Al momento de incluir al estudiante en el proceso de evaluación de los aprendizajes en los dos espacios, promueven que su opinión o mirada sea tenida en cuenta, ya que refleja la manera en que el estudiantado percibe la cátedra. No solo en la devolución, sino que también se lo incluye como observador de su propio proceso y que, de esta manera, pueda realizar su autoevaluación. Tal como lo expresa Roco, «se requiere incorporar a las estructuras de evaluación de los procesos de enseñanza – aprendizaje, la conciencia y sentido de la auto evaluación del propio individuo en formación, lo que le permite en términos generales, éste pueda gestionar su propia enseñanza, concepción de la cual se desprenden las actuales metodologías de enseñanza basadas en el alumno y conceptos como el “aprender a aprender”» (Roco I, 2007, págs. 14-15).

A modo de síntesis, a continuación, se desarrolla un cuadro de manera tal que, gráficamente se pueda poner en relación y comparar los diferentes planes de cátedra que se han tomado como casos de estudio.

⁶⁵ Realizar una acción de manera repetitiva, como si fuera un reflejo automático.

CUADRO COMPARATIVO DE PLANES DE CÁTEDRAS

	ASIGNATURA/ FACULTAD	DICTADO	NIVEL EN LA CARRERA	EVALUACIÓN	CONDICIONES PARA PROMOCIÓN
F A P Y D / U N R	Introducción a la arquitectura Stoddart - FAPyD	Anual	1º Año	Cartillas para cada ejercicio y para cada etapa y el proceso del estudiante. Cuatro modalidades básicas: *Evaluaciones periódicas *Evaluaciones en enchinchadas o exposiciones colectivas *Evaluaciones en coloquios o seminarios de discusión *Evaluaciones sobre la entrega final	Asistencia: 80% Trabajos prácticos entregados: 100% Trabajos prácticos aprobados: 80% Evaluaciones parciales aprobadas: 80%
	Análisis proyectual I Stoddart - FAPyD	Anual	2º Año		
	Introducción a la arquitectura Valderrama - FAPyD	Anual	1º Año	Sucesivas instancias de evaluación previas a la entrega a través de "enchinchadas" colectivas periódicas y correcciones individuales diarias.	Asistencia: 80% Trabajos prácticos aprobados: 100%
	Análisis proyectual I Valderrama - FAPyD	Anual	2º Año	Las medidas de la evaluación por la aproximación de los trabajos a los resultados esperados y por el grado de evolución del alumno. El trabajo final del curso tiene carácter integrador y comprobatorio.	
F A U D / U N C	Arquitectura I -D- FAUD	Anual	1º Año	No se explicita la metodología de evaluación, pero sí se expone en los criterios de evaluación, y lo que tiene gran importancia es la diferenciación la especificidad de estos de acuerdo al nivel en que la asignatura se inserta.	Asistencia a clases presenciales: 80% Trabajos prácticos presentados: 100% Trabajos prácticos aprobados: 100% Trabajo final completo y alcanzar una valoración de no menos de 4 (cuatro) puntos
	Arquitectura II -D- FAUD	Anual	2º Año		
F A U / U N L P	Taller colectivo sur UNLP	Anual	1º Año	La práctica evaluativa se sustenta mediante la verificación crítica del logro de los objetivos de las estrategias didácticas planteadas. Se busca una evaluación que acompañe el camino durante el proceso del proyecto y no solamente al final, las entregas parciales planteadas como verificadoras del trabajo de las y los estudiantes. Se les pide a los y las estudiantes que se autoevalúen.	Promoción sin Examen Final Asistencia a clase (80% de asistencia). La evaluación final se traduce en nota numérica.
			2º Año	La evaluación es una instancia de aprendizaje y evolución tanto de las y los estudiantes, como de los docentes que integramos el Taller.	
F A D U / U N L	Taller de proyecto arquitectónico I Taller Horizontal FADU	Anual	1º Año	Las instancias de evaluación son oportunidades de integración cognitiva, de síntesis en el aprendizaje y de verificación del proceso y del producto obtenidos Consolidar un dispositivo de evaluación permanente "en proceso"	Asistencia a clases presenciales: 75% Trabajos prácticos presentados: 100%
	Taller de proyecto arquitectónico II Taller Horizontal FADU	Anual	2º Año	Se ponderará la autoevaluación crítica como instancia posterior al resultado final o entrega Las estrategias de evaluación de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales	Evaluación favorable en proceso de todos los trabajos prácticos presentados, mediante una evaluación integral y transversal del devenir del/la estudiante en el taller.
	Taller de proyecto arquitectónico I Taller Derivas FADU	Anual	1º Año	La evaluación es continua. Aula Virtual: Espacio de trabajo colaborativo que complementa las actividades presenciales	Asistencia a clases presenciales: 75% Trabajos prácticos presentados: 100% Trabajos prácticos aprobados: 100% con instancia de recuperatorio
	Taller de proyecto arquitectónico II Taller Derivas FADU	Anual	2º Año	Se elabora una plantilla de seguimiento de los alumnos que permite la visualización de logros, obstáculos y la naturaleza de los mismos en cada etapa del desarrollo de la unidad de aprendizaje. Esquema conceptual, Esquema referencial, Esquema operativo	

Fuente: Elaboración propia

Nota: el orden no responde a una jerarquización de la información.

[Link de acceso al cuadro](#)

**Introducción, Justificación,
Objetivos, Metodología**

El Contexto Institucional

Fundamentos Conceptuales y Teóricos

Análisis de planes de estudio y programas

La experiencia en los Talleres de FADU-UNL

Conclusiones

Referencias

Anexos

5. La experiencia en los talleres de FADU-UNL.

5.1. Descripción del programa de la asignatura

Para mi caso en particular, la asignatura sobre la que abordo esta investigación, Taller de Proyecto Arquitectónico I y II (TD y TH), se encuentra en el cruce entre ciclo básico y el área de diseño (ver gráfico 2). Lo cual establece objetivos y complejidades que serán abordadas en diferentes unidades de aprendizaje, para un tiempo previsto de tres cuatrimestres (un cuatrimestre para nivel I y dos cuatrimestres para nivel II). Esto se lleva adelante con los estudiantes del nivel I, que tienen su primer contacto con lo concretamente disciplinar, en conjunto con los del nivel II, a través del desarrollo de una práctica cuyo tema/problema se diferencia según el nivel, pero dentro de una mirada conjunta entre los integrantes de ambos niveles, trabajándose sobre la problemática de habitar el borde, mediante el proyecto de espacios para la cultura (mediateca, museo), lo residencial y espacios comunes (SUM, gastronómico, arribos, etc.), tanto para TD como para TH. Esto es, los estudiantes del nivel II tienen un rol de guía, ya que cuentan con la experiencia de haber cursado un primer cuatrimestre y vivido la interacción con pares de nivel superior, en el cual se aborda la problemática del proyecto en la ciudad, con el tema/problema de la residencia y de actividades de apropiación más públicas como lo pueden ser locales comerciales o actividades que se identifiquen como faltantes para el sector de ciudad analizado.

En cuanto a las estructuras de las cátedras de las que soy parte, las trayectorias son una situación a la que merece hacerse referencia. Por un lado, TD, espacio que posee una larga trayectoria como equipo (más de 37 años), independientemente de los años de pertenencia de cada uno de los docentes que la formamos. Y, por el otro lado, TH, una cátedra que podría decir que es reciente (5 años), a pesar que varios de los docentes llevamos unos cuantos años en esta tarea, los profesores y parte de los docentes son de reciente formación y consolidación del espacio académico. Tal situación hace que el espacio con más años de formación, esté conformado con mayor cantidad de docentes especializados y con títulos de posgrado (magister y doctor) y que posea una visión de la enseñanza y el aprendizaje basada principalmente en la experiencia de ejercer por muchos años la tarea formadora de futuros profesionales. Normalmente, en ambas, se parte desde la inquietud e interés por la actualización y la variación de los abordajes en relación a los requerimientos de la sociedad. Esto de ninguna manera las pone en desigualdad o inequidad en cuanto a los resultados a los que se arriban, porque cada una de las alternativas tiene sus lineamientos, y ninguna pierde de vista hacia dónde ir y de qué manera. La primera lo hace basándose en la experticia por la experiencia de años, la otra desde la búsqueda y exploración, incluso cuando implica que asuma y hasta tomando mayores riesgos al aventurarse a situaciones que, en un primer momento, pueden

parecer descabelladas, aunque luego tengan sus frutos en el aprendizaje y compromiso de los estudiantes.

En ambos talleres verticales se articulan los pilares que establece la universidad como lo son docencia, investigación y extensión, ya que se participa de manera activamente en proyectos de investigación (CAI+D) y de extensión (PEEE).

5.2. Enfoque evaluativo de los talleres de proyecto arquitectónico I y II de FADU-UNL

Como ya se ha mencionado, este trabajo tiene su campo de desarrollo en la temática específica de la evaluación de los aprendizajes en dos de los talleres de proyecto arquitectónico del ciclo básico de la FADU-UNL. Ante esta situación, me veo en la necesidad de establecer los vínculos entre estos y poder trabajar los puntos que comparten, así como mencionar aquellos que son disímiles entre ambos al momento de la instancia evaluativa. Cabe aclarar que, en el taller de proyecto arquitectónico, luego de la evaluación el estudiante aprueba o no, sin haber instancia de regularidad o de promoción pendiente. Esto requiere que al momento de evaluar tomemos todos los factores que venimos mencionando, a modo de brindar seguridad en nuestra evaluación, sumado a la primera experiencia de verticalidad.

Para comenzar, partamos de los puntos de encuentro, ya que se concibe a la evaluación como una instancia de construcción de conocimiento, como un paso más en la formación del estudiante y no un simple pasado y dictado de calificaciones numéricas. Es por esto que se le dedica el tiempo necesario para poder obtener el mayor provecho posible de la instancia y que, así, aliente a la perseveración y superación del estudiante. El hecho de tener que calificar trabajos o desempeño de los estudiantes puede parecer simple, por el contrario, tiene una carga de complejidad alta debido a todos los aspectos que se procesan y condensan en un número, además, existe la dificultad de plantear y que se comprenda en la cátedra, que es parte importante del proceso de aprendizaje. «Como tantos otros profesores fallé a la hora de entender que examinar y calificar no son actos de importancia menor que llegan con el fin de las clases, sino aspectos poderosos de la educación que ejercen una influencia enorme en todo el proceso de ayudar y animar a los estudiantes a aprender» (Bain, K. como se citó en Soboleosky, 2007, pág. 11). En estos momentos es cuando se evalúa a los estudiantes; lo que también sirve para poder tener una mirada al interior de la cátedra, ya que «la evaluación condiciona todo lo que se hace en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque todo ha de conducir a un buen resultado», y también «la evaluación de los alumnos debería ser un proceso de aprendizaje para los profesores» (Soboleosky, 2007). Esta necesidad de tiempo no se plantea solo para establecer los parámetros o calificaciones, sino también para que, al momento de

devolución (cara a cara docente y estudiante), donde se marcan y mencionan los hallazgos y obstáculos que tuvo el estudiante, a modo de retroalimentación se ofrezca una devolución y comentario o crítica constructiva desde el mismo estudiante hacia la cátedra. Esto apunta a que podamos obtener “verdaderas evaluaciones” que «serán aquéllas en las que, docentes y alumnos, con la información disponible, se dispongan a relacionar datos, intentar formular algunas hipótesis y emitir juicios fundados que permitan comprender lo que ocurre, cómo ocurre y por qué» (Celman, 1998). Generándose una trama de relaciones o “tejido” (Lion, 2017, pág. 39), donde estará presente la triada Docente-Alumno-Contenido, que hace al funcionamiento y correcto proceso de aprendizaje (Litwin, 2005, pág. 22). Todo este momento de intercambio se explicita en la siguiente cita: «si bien evaluar es poner en discusión la práctica docente de valorar conocimientos, actitudes y rendimiento de los alumnos, es también interpretar los procesos y no solamente los resultados» (Canteros & Micillo, 2016, pág. 177).

Esta instancia de construcción de conocimiento⁶⁶ es contemplada por ambas cátedras como un proceso, es decir que la evaluación tiene carácter procesual⁶⁷. Si bien a lo largo del tiempo se establecen cortes evaluativos⁶⁸, la búsqueda es que el estudiante pueda establecer un crecimiento en cuanto al manejo y adquisición de los saberes y conocimientos que plantea la cátedra, los cuales son propuestos desde una mirada reflexiva de lo establecido en el currículum de la carrera. «El alumno, en efecto, (...) es a la vez un agente elaborador de conocimiento y un receptor de la transmisión de conocimientos» (Bruner, 1989, pág. 132). Esto se puede ejemplificar en el momento en que el estudiante es evaluado, donde se toman en cuenta los cortes establecidos, pero se le otorga más importancia a la espiral de crecimiento en lo cognitivo del estudiante. Esto último se puntualiza en tres aspectos, que en cada cátedra tienen variantes desde el abordaje teórico. Por un lado, en TD se plantea desde el ECRO con lo conceptual⁶⁹, lo referencial⁷⁰ y lo operativo⁷¹ (Pichón Rivière), por otro lado, en TH se trabaja con lo conceptual⁷², actitudinal⁷³ y procedimental⁷⁴. Creo aquí pertinente

⁶⁶ «La modalidad de Taller de arquitectura representa la sinergia entre teoría y práctica, como espacio significativo de construcción de conocimientos mediante la interacción personal y colaborativa en la tarea del proyecto» (Mendiondo, 2019, pág. 39)

⁶⁷ «Atendiendo al carácter procesual de la enseñanza en el campo del proyecto, la forma de evaluación se encuadra dentro de la modalidad de evaluación continua» (Derivas, 2022).

⁶⁸ El proceso de diseño no es lineal y tampoco surge de un momento a otro, sino que lleva su tiempo de maduración y se van pasando por diferentes etapas que son: analítica, toma de partido, anteproyecto y proyecto. Y comúnmente en cada uno de estos momentos se establecen los cortes para la evaluación del proceso.

⁶⁹ «como relato acerca de lo universal y abstracto. Expresiones de vinculaciones y categorías» (Derivas, 2022, pág. 39)

⁷⁰ «como segmento de la realidad que alude al campo sobre el que se piensa, se siente y opera y a los conocimientos relacionados con ese campo o hecho concreto al que vamos a referir» (Derivas, 2022, pág. 39)

⁷¹ «como enfrentamiento con una situación concreta, donde más que una representación exacta, importa una adecuación operativa, modificación creativa o adecuación activa a lo real» (Derivas, 2022, pág. 39)

⁷² «Saber (...) En el caso de nuestra disciplina representa el cuerpo teórico de la arquitectura, que en algunos casos es difuso y en otros más precisos» (Mendiondo, 2019, pág. 22)

⁷³ «Ser (...) Estos contenidos son la llave para guiar el aprendizaje de los otros contenidos – conceptuales y procedimentales-, representan valores, actitudes y normas» (Mendiondo, 2019, pág. 22)

traer la siguiente cita, que refuerza las consideraciones de las cátedras al momento de evaluar: «no solamente habrá que atender la evaluación de saberes de carácter predominantemente teóricos y/o prácticos, sino también actitudes, valores, desarrollo de destrezas y habilidades específicos y generales.» (Celman, 2003, pág. 10).

Hay cuestiones propias de la disciplina proyectual que se deben manifestar y que son imprescindibles al momento de una propuesta arquitectónica, como lo son tener en cuenta el contexto e implantación, el sujeto, la materialidad y el espacio. Estos puntos, compartidos por ambos espacios académicos, son tenidos en cuenta, verificados y sobre los que se hace hincapié, sumado al argumento o narrativa que lleven adelante los y las estudiantes, al momento del juicio evaluativo, considerándose que «las estrategias de evaluación de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales deben formar parte de una valoración integral de la participación del estudiante en el Taller de arquitectura» (Mendiondo, 2019, pág. 52). Planteándose, además, que «en una didáctica que pone en el centro de la escena al sujeto, cuyo objetivo es pensar juntos (docentes y alumnos) los problemas (...) la evaluación deber ser consecuente con estas premisas y asumir la diversidad, la diferencia y lo heterológico como un valor (...) se evalúan fundamentalmente las capacidades para hipotetizar, ya que el pensamiento proyectual es conjetural y desde ahí activa la imaginación y se abren nuevos posibles» (Derivas, 2022, pág. 165). Los docentes cumplirán un rol importante en el seguimiento cercano de las prácticas de cada estudiante a modo de “vigilancia epistemológica” (Bachelard, 2000), donde se atenderán cada una de las situaciones que se generen en el cursado y se potenciará la apropiación de los conocimientos y saberes por parte del estudiante; para esto se pueden tener varias instancias que promuevan el aspecto colaborativo del aprendizaje; ya sea a través de puestas en común, debates y explicaciones de las intenciones de cada uno a sus pares. Esto último es la esencia de la modalidad del taller, lo cual se puede sintetizar en la siguiente cita «las fuentes de datos para el conocimiento educativo son numerosas: lo más importante es la observación de los profesores y la vida del aula» (Eisner, 1998, como se citó en Soboleosky, 2007, pág. 68).

Este largo proceso de maduración y definición de premisas y argumentos que den sustento y génesis a la propuesta, es un camino que tiene varios momentos donde se apela a la autoevaluación, muchas veces potenciada por la masividad y la relación de estudiantes por docente. Se toman “casos⁷⁵ testigos” y se sociabilizan para hacer una crítica entre toda la comisión y, con esto, invitar a reflexionar a cada estudiante sobre su avance y su propio proceso; tal como demuestra Vigotsky en sus investigaciones, la reflexión nace de la discusión y ambas se retroalimentan (Temporetti F. , 2007,

⁷⁴ «Saber hacer (...) El saber procedimental es de carácter práctico, de esta manera el estudiante conoce su forma de acción, uso y aplicación correcta de las técnicas específicas de su disciplina» (Mendiondo, 2019, pág. 22)

⁷⁵ «Un buen caso es un vehículo para que se lleve al aula un trozo de la realidad con el fin de que docentes y alumnos lo analicen minuciosamente» (Wassermann, El estudio de casos como método de enseñanza., 1999, pág. 19).

pág. 117). Esto se genera a modo de autoevaluación, lo que hace posible que cada estudiante pueda avanzar y verificar las cuestiones que se debatieron conjuntamente “con el otro” en clase.

Una cuestión operativa que se comienza a aplicar en el 2022 como primer contacto con la verticalidad es la del armado de grupos mixtos⁷⁶ que, si bien entre cátedras cambia la forma de armado de los respectivos grupos, la finalidad de combinación de estudiantes de ambos niveles es lo que se comparte. A primera vista, pareciera que genera disparidad y exacerba aún más la diferencia de formación, pero, para sorpresa, se genera un buen diálogo y correspondencia en el trabajo grupal, incluso, en muchos casos los estudiantes del primer nivel toman el “liderazgo”, promoviendo el esfuerzo y dedicación a las búsquedas como forma de respuesta al tema problema planteado. Esto requiere de un esfuerzo por el seguimiento, de manera tal que llegado el momento de calificación numérica se tenga certeza de la nota de cada estudiante, también, se intenta lograr equidad en lo que refiere a los criterios que se tienen en cuenta al momento de calificar. Esto último exige que se contemplen y diferencien los estudiantes por nivel, ya que cada uno tiene requisitos diferenciados en su formación, más allá de que ambos pertenezcan al ciclo básico de la carrera.

Otra cuestión dispar que traigo a colación es que, en el TD, las instancias de cortes para la evaluación durante el proceso, eran realmente colaborativas y masivas, ya que se proponían momentos donde la cátedra en su totalidad era capaz de observar la producción y los avances de todos. Esto genera una dinámica interesante de puesta en común, debate, intercambio y donde cada estudiante puede comparar su proceso con el de sus pares; y, a los docentes les permite ver los trabajos y avances de otras comisiones, sin quedarse encerrados a modo de “burbuja” en la comisión. En cambio, en el TH, estos momentos eran solo de muestra y los debates se daban a nivel comisión, lo que genera un recorte de miradas y de posibilidades de intercambio.

En cuanto a las posiciones al momento de las calificaciones, hay una diferencia de posturas, ya que en el TD se califican numéricamente (ídem al propuesto por el sistema universitario) los trabajos principales del año, mientras que los trabajos de complemento llevan una calificación conceptual, que es tomada en cuenta al momento de cierre del año, donde, además se cruzan los alcances en cuanto al ECRO. De esta manera la nota numérica final⁷⁷ condensa todos estos aspectos, sin caer en un mero promedio matemático. Por otra parte, en el TH, solo se califica numéricamente el último trabajo del año y los anteriores llevan nota conceptual general (escala de aprobado o no aprobado).

⁷⁶ Grupos que integran estudiantes de primer y segundo año, trabajando mancomunadamente.

⁷⁷ Requerimiento del sistema universitario.

Otra diferencia al momento de evaluar es que en TD se repasan los criterios u objetivos que propone el plan de estudios para cada nivel de manera verbal, mientras que en TH los mismos se plasman en una grilla de evaluación⁷⁸, donde se determina el grado de adquisición de cada saber, lo que permite tener de manera física un elemento que explicita el recorrido y logros/obstáculos de cada estudiante, el cual se comparte y explica para cada caso, a modo de referencia de su situación ante lo propuesto por la cátedra y su correspondencia con lo planteado por la facultad.

Para cerrar este apartado, me permito aquí tomar del autor Allen David (2000), citado por Soboleosky L. (2007), algunas de las situaciones planteadas como problemáticas de la evaluación que hay que tratar de sobrepasar. En los dos espacios de los que soy parte éstas se tratan de recordar y se produce un esfuerzo en la búsqueda de traspasarlas. Estos puntos son:

- a- La autonomía de los docentes para tomar decisiones acerca de los estudiantes: no estar predispuestos ni son bien recibidos los comentarios o puntos de vista diferentes de trabajos de nuestros estudiantes.
- b- El fenómeno del “ejemplo brillante”: solo tomar los trabajos avanzados o muy bien resueltos para mostrar a otros docentes y hasta para participar de muestras. Mientras que los demás trabajos solo los ve su propio docente.
- c- La confusión del plan con el producto: dirigirse siempre a entender la evaluación como medio para obtener información sobre los estudiantes y sobre la práctica docente.

Estas problemáticas mencionadas me permiten referenciar a una de las instancias que se utilizan y que posibilita dar respuestas a estas situaciones, esto es, las instancias de nivelación y debate. Esto se ha dejado como último tema de esta sección, pero no por eso es el menos importante, al contrario, se trata de una metodología relevante en las diferentes instancias de evaluación. Este momento, que es común a los dos espacios de los que soy parte, se caracteriza por ser la oportunidad donde la cátedra en su totalidad interviene, desde los profesores, JTPs y pasantes hasta los y las estudiantes que, a través de sus trabajos, son parte también.

Estas instancias nivelatorias están en estrecha relación con el proceso de diseño que se desarrolla durante una práctica determinada, para la que se van estableciendo instancias de cortes evaluativos, de manera parcial (pre-entregas) y finales. Si bien los momentos intermedios se define de acuerdo a cómo se va dando el desarrollo del cursado, estos no son de menor importancia, ya que brindan el estado de situación de los avances en general, lo que permite obtener información acerca

⁷⁸ Dispositivo donde se mencionan todos los aspectos que son pertinentes al nivel y correspondientes al plan de estudios de la carrera; y una escala que establece si estos se lograron, si tienen dificultad o si están en una situación intermedia. Ver gráfico 3

de cuál es la ocasión adecuada para hacer el cierre final. Es en estos casos de instancias finales que, por el motivo de la variedad de docentes/comisiones, se hace necesario tener un tiempo dedicado a la “nivelación” de los resultados y de las consideraciones en la evaluación. Momento en el que cada docente hace un breve comentario del grupo o del estudiante, los logros y los obstáculos, razones por las cuales considera que cada trabajo tiene determinada evaluación y, en correspondencia, su calificación “provisoria”. Provisoria porque luego se expondrá ante los demás puntos de vista y opiniones de los miembros de la cátedra. En este intercambio se establecen ciertos criterios que son medianamente unificados, a modo de que a nivel cátedra se evalúe y califique de igual manera, en búsqueda de la equidad de condiciones. La forma en que esta metodología se pone en práctica requiere que, previamente, cada docente o par docente evalúe a los estudiantes o equipos de trabajo y establezca una calificación. Concluido el proceso de evaluaciones de cada comisión, se procede a coordinar las reuniones del equipo de cátedra (profesores, JTPs y pasantes) en las que, con los trabajos sobre la mesa o tablero, se procede a comparar todos y cada uno de los trabajos, según segmentos de notas preestablecidos (insuficientes, aprobados y buenos), con la firme intención de lograr igualdad en los miramientos que hacen a cada calificación. Cabe la aclaración de que en las nivelaciones que se hacen al establecer las calificaciones de cierre de la materia, la metodología es la misma, pero se tiene presente el recorrido de cada estudiante a lo largo del cursado.

Este punto, si bien es compartido por ambas cátedras, en su implementación se presenta una marcada diferencia, a saber, en TD se han cerrado los trabajos prácticos con una instancia de exposición de cada grupo con carácter obligatorio, ya que se contemplaba como parte de la entrega final. Esta posibilidad de compartir y de que tanto docentes como estudiantes podamos ver todo, permite tener una mirada de la producción del taller. Sin embargo, el momento de nivelar entre docentes en el 2022, no fue profundo, situación que se venía trabajando años anteriores⁷⁹. Por otro lado, en el TH la situación fue distinta, porque sí se pudieron establecer varias reuniones con la totalidad de los docentes, donde se trabajó considerablemente la nivelación con debate, críticas y autorreflexiones, hecho que logró claridad y consistencia de la respuesta a la evaluación.

Como respuesta a su importancia y en base a lo antes mencionado, se hace un seguimiento, relevamiento, punteo y descripción de cada una de las nivelaciones que se llevaron a cabo durante los años 2022 y 2023 en ambas cátedras (ver anexo 8.3). Es aquí, por los abordajes de como son planteadas las instancias evaluativas en las cátedras, sobre las cuales se centra esta investigación, y de la descripción paso a paso de como estas se llevan a cabo, incluso de las nivelaciones, se puede

⁷⁹ La vorágine que significó la replanificación de la materia por la implementación de la verticalidad, conjuntamente con la primera experiencia de taller vertical, es lo que hizo que se le quite tiempo a la nivelación.

tener un aporte desde la metodología real y concreta empleada, hasta entrever la toma de decisiones y lo que se contempla de las particularidades que pueden producirse en cada año.

5.3. La evaluación en el taller de proyecto arquitectónico I y II de FADU. La mirada de los docentes y estudiantes

En el marco del trabajo, tal como se describió en el apartado de metodología, se llevaron a cabo entrevistas en ambos espacios académicos, de las cuales ocho fueron a docentes, contemplando profesores y JTPs, y trece a estudiantes, con el objetivo de obtener una comprensión profunda de las decisiones y consideraciones desde la cátedra sobre todo lo que concierne al proceso evaluativo y su puesta en práctica a lo largo del cursado, al igual que la mirada del estudiante como sujeto evaluado.

Las entrevistas se diseñaron para explorar una variedad de temas clave, en la búsqueda de obtener los postulados sobre evaluación de la cátedra (profesores). Por un lado, de qué manera se concretiza en el taller y cuáles son las formas de evaluar (JTPs) y, por otro lado, cómo esto es recibido o percibido por los y las estudiantes. A través de una metodología cualitativa, se recopiló una amplia gama de opiniones y experiencias que nos permitieron identificar tendencias significativas.

A modo de síntesis visual se construyen los gráficos (anexo 8.7) que resumen los principales hallazgos de estas entrevistas. Se han categorizado las respuestas de acuerdo a las indagaciones de interés en relación al diseño mismo de la entrevista, para de esta manera proporcionar una visión clara y concisa de los puntos pertinentes. Cada categoría refleja un conjunto de ideas y perspectivas que se consideran cruciales para el cometido que se pretende al momento de definir esta metodología de obtención de información concreta. Los datos recopilados permiten identificar los consensos y divergencias entre los participantes, lo que es esencial para la comprensión de la diversidad de opiniones y posturas, en relación a las formaciones, de cada integrante de la cátedra.

Otra de las herramientas utilizadas para obtener información de primera persona es la creación de grupos de discusión, apuntando a la exploración en opiniones, actitudes y percepciones de un grupo de personas sobre un tema específico. Aquí se conformaron cuatro grupos, integrados por seis u ocho estudiantes de nivel I y II, para los cuales se desarrolló una conversación guiada por el moderador, con la intención de generar un debate que revele ideas y experiencias de los participantes que, en este caso, se centran en dos temas, como lo son el aprendizaje en arquitectura y la evaluación. Donde también se incluyen otros abordajes como lo son la labor del JTP, las herramientas para el diseño, la evaluación hacia la cátedra, entre otros. Lo recabado se sintetiza a

través de la confección de gráficos (anexo 8.7) con los aportes, en este caso, de los estudiantes en cuanto a sus experiencias y construcciones grupales.

Consecuentemente con los tres grupos de entrevistados y entrevistadas, que se determinan según los roles (profesores, JTPS y estudiantes), se procesa el volumen de información cualitativa, lo que es posible de sintetizar en relación a los diferentes roles que poseen los actores intervinientes y sus aportes, a través de algunos indicadores como lo son:

El posicionamiento de los profesores - [Link de acceso al gráfico 4](#)

Aquí obtenemos una de las miradas en correspondencia, al hacerse referencia a la forma en que se aborda la enseñanza y el aprendizaje en el taller de proyecto arquitectónico. En cuanto a lo que se trabaja a partir de la puesta en relación de la teoría y la praxis, sostiene uno de los entrevistados: «proponemos un sistema de aprendizaje basado en el práctico reflexivo, en el cual confluyen teoría y práctica de un modo sinérgico, aprender haciendo y hacer reflexionando» (J.M.), mediante el diseño de las diferentes prácticas donde

«la metodología de taller es la pauta sobre la que desarrollamos todas las prácticas (...) donde los talleres se transforman en laboratorios (...) el taller es un productor de saber, porque ahí está la teoría y la puesta en práctica. Imposible de separar» afirma en entrevista A.S., cuyo objetivo es la búsqueda de la reflexión en “el hacer” por parte de cada estudiante.

En lo concerniente específicamente a la evaluación de los aprendizajes, como un «momento difícil pero clave (...) como verificación de eso que nos propusimos como objetivo al que deben alcanzar los estudiantes (...) la considero constante y estamos en este proceso, lo que pasa en el taller» (P.M.), encontramos dos situaciones según lo expresado por los profesores. Una se propone mayormente desde lo formativo del proceso evaluativo, pensándolo como «una instancia adicional de construcción de conocimiento (...) cómo se pudo haber dado un aprendizaje significativo a partir de los prácticos enunciados por la cátedra» (J.M.). En cambio, la otra se encuentra más vinculada a un sesgo sumativo, en la que ocurre la verificación de los conocimientos adquiridos, por lo que «tiene que ver con la verificación (...) la posibilidad de expresar lo que el estudiante ha hecho propio, cómo se ha apropiado de los conocimientos. (...) es un corte, en un proceso continuo» (A.S.). En relación con estas dos concepciones mencionadas se distingue que, por un lado, está presente el dispositivo o grilla de evaluación que condensa determinados datos sobre el posicionamiento del estudiante con él taller y lo relacionado a la propuesta, como principal dispositivo al momento de evaluar, sostienen: «una grilla en la cual se recorren tres tipos de conocimientos a evaluar: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales» (J.M.), mientras que, por otro lado, la respuesta al interrogante, no explicita la utilización manifiesta de un dispositivo, pero sí contemplan determinados abordajes

conceptuales como por ejemplo «los tres campos de la evaluación: lo conceptual, lo referencial y lo operativo de cada estudiante» (A.S.), que se emplean como instrumento para la evaluación.

Ante estos diferentes acentos sobre lo relativo a la evaluación, se generan múltiples acuerdos en los abordajes, los cuales mantienen una misma concordancia. Tal es el caso de la consideración de la evaluación como un proceso o una constante a lo largo del cursado, en la que se toma en miramiento tanto los aspectos cualitativos, con mayor valoración, como los cuantitativos. Sostienen los docentes:

Una «evaluación en proceso durante todo el año basado en un seguimiento y acompañamiento profundo (...) por parte de los docentes» (J.M.), «siempre valorando al proceso por sobre el resultado, porque es lo que le permite al estudiante dar cuenta y verificar, en su recorrido las tomas de decisiones, en la construcción del pensamiento proyectual» (A.S.), donde «consideramos los aspectos cualitativos y cuantitativos al momento de establecer la nota, ya que esta condensa estos dos aspectos. Son muy importante ambos» (P.M.).

Este proceso continuo es llevado a cabo mediante las variadas temáticas que se diseñan o presentan como tema-problema, a modo de excusa y simulación, con miras a que el estudiante sea capaz de desarrollar un espíritu crítico y propositivo. En este sentido, contar con varias instancias evaluativas permite obtener un panorama holístico del estudiante, en base a esto en la cátedra

«hay dos instancias, la grupal y la plenaria que está en relación a los momentos de pre-entrega a lo largo del proceso (...) las instancias de puesta de nota» (P.M.). Lo cual requiere que a lo largo de todo el recorrido evaluativo del taller «cada docente lleva una bitácora personal (...) el día a día de los estudiantes» (A.S.), que al momento de determinar la calificación «se evalúa lo que cada estudiante presenta (...) se cruza con el proceso y se define la calificación final» (A.S.).

Se valora que en la evaluación de los aprendizajes se incorporan las instancias de nivelación, como el momento cuyo objetivo es lograr unicidad en las calificaciones de los estudiantes de cada docente, el cual requiere un tiempo donde se trabaje desde la comparación y el debate aportando «una mirada transversal en analogía entre los distintos trabajos» (J.M.), en la búsqueda de unificar criterios para la toma de decisiones y definición de calificaciones donde

«cada docente evalúa sus trabajos (...) se van comparando o poniendo en relación, para así lograr que las notas sean parejas (...) donde todos los docentes vemos todos los trabajos y ahí se determinan las notas» (P.M.), lo cual «enriquece un montón, es un

momento en que demanda una discusión mayor (...) es el docente que estuvo con el estudiante el que tiene una mirada completa» (A.S.).

En las voces de los profesores, está estrechamente presente la intención y la importancia del instante de relevamiento de las opiniones de los y las estudiantes, ya que se consideran como contribución al crecimiento y mejora de la cátedra en los diferentes aspectos que se plantean. Esta información se obtiene mediante la utilización de herramientas, en formato virtual o digital, como lo son formularios de Google o encuestas estructuradas, a través de las cuales se puedan plantear las críticas y sentires como aportes en pos de la construcción colectiva.

Los JTPs y la mirada de su labor - [Link de acceso al gráfico 5](#)

Aquí desarrollamos lo expresado por los JTPs de las cátedras en las entrevistas, así como los comentarios que estos han aportado a lo largo del tiempo de esta investigación desde su posicionamiento en relación directa con el o la estudiante. Al haber mixtura en cuanto a formación y experiencia en el plantel docente, consecuentemente, hay diferentes posturas en lo que concierne al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por un lado, los docentes con mayor experiencia en la docencia, tienen en claro que tanto la enseñanza y el aprendizaje no son correspondientes ni uno garantiza al otro, por ello requieren de atención y revisión constante, por lo que

«la enseñanza no tiene un correlato directo con el aprendizaje (...) uno puede enseñar, pero eso no implica que el otro aprenda (...) la enseñanza la trabajamos desde el abordaje de una teoría en general, se retrabaja (...) se genera la transposición didáctica para que esos conceptos puedan llegar de manera más fácil al alumno, y los puedan interpretar y transponer a la práctica» (M.E.C.).

En cambio, la otra postura puntualiza en la valoración de lo actitudinal del estudiante en cuanto a búsquedas y exploraciones que luego es abordado colectivamente en el intercambio entre estudiante y docente, a través de considerar que

«el aprendizaje es una instancia individual de cada estudiante y el enseñar es un acto colectivo donde la interacción entre los docentes y los estudiantes permite la construcción y el aprendizaje de un saber (...) interacción donde se comparte teoría y práctica» (A.D.).

A pesar de estas diferencias, de manera unánime, ambas coinciden en la explicitación de que la enseñanza y el aprendizaje son trabajados desde la conjunción de la teoría y la práctica, visualizado como «un proceso donde se van sumando distintos aspectos (...) disciplinares y actitudinales» (S.R.).

En lo que atañe a la evaluación, se observa en las respuestas de los JTPs que en el taller de proyecto se conjuga la evaluación en proceso (mediante el cotejo de la asimilación del estudiante o su comprensión de los conceptos a través de las prácticas) que refleja la tendencia y desempeño del alumno a lo largo del cursado (que tiene en cuenta los saberes y conocimientos con los que este ingresa, en relación con los que adquiere durante el cursado).

Es aquí que comenta N.B.:

«se evalúan procesos (...) se verán en su práctica, perfil o en su trabajo (...) evaluar el aprendizaje se corrigen los procesos, y a su vez que también hay un componente de la evaluación que toman el resultado» (N.B.).

Se busca que el recorrido, que va realizando el estudiante en relación a los contenidos que propone la cátedra, sea ascendente y que exprese el avance en su formación, por lo cual se tiene presente que «el proceso del punto de partida y el punto de arribo (...) es iterativo, que el proceso de taller también, el proceso de co-creación, de revisión» (M.G.). A estos indicadores cualitativos (el proceso), se suman los cuantitativos (producto) al momento de calificar, cada uno con su incidencia (porcentaje) cuando se aborda la definición evaluativa, aquí

«la metodología es continua, ver cómo en ese proceso va avanzando y va mutando (...) no es una evaluación final, sino que es una evaluación constante en el proceso» (M.E.C.), y «la nota no es cincuenta por ciento proceso y cincuenta por ciento resultados (...) hasta un noventa por ciento proceso, independientemente del resultado» (N.B.).

Los docentes plantean que durante el desarrollo de las prácticas se prevén momentos evaluativos que se denominan pre-entregas y entregas finales, cada una con un objetivo en particular por lo que las «instancias de pre-entrega permiten seguir el proceso del estudiante» (N.B.). Estas varían con el tiempo y se posicionan de diferente manera de acuerdo a las circunstancias que se desarrollan a lo largo del trabajo, si bien «no son muchas las que se plantean, son pocas (...) deben considerar cuestiones diferentes en cada corte evaluativo» (A.D.) y «para el estudiante sería más significativo ir teniendo esas notas parciales» (N.B.).

Durante el proceso de evaluación, se consuman las instancias de nivelación, que se componen de diferentes etapas, por un lado, las que se plantean dentro del mismo taller, donde, a modo de plenaria, se repasan los trabajos y todo el equipo de cátedra (docentes y estudiantes) analizan los trabajos, que pueden ser algunos o la totalidad de ellos, lo cual se lleva adelante a través de «enchinchadas generales (...) y también una instancia de puesta en común por comisión» (M.E.C.). Y, por otro lado, los encuentros que suelen coordinarse en día y horario por fuera del cursado, donde

«los docentes hacen una nivelación de las notas en función a cómo fue la cursada de ese año» (M.E.C.), y también «hacia el interior de la cátedra (...) se ponen en común algunos trabajos (...) es fundamental la transversalidad y la multiplicidad de miradas» (M.G.).

En cuanto al momento de explicitar a los estudiantes la metodología que se utiliza para evaluar, lo planteado por los JTPs es que las cátedras no lo explicitan o que no se hace tanto hincapié en lo concerniente a la metodológico y a su importancia desde su rol formativo, ya que «no puedo asegurar que este en conocimiento de que y como se evalúa (...) apelamos a jugar el juego completo (...) depende también de una instancia de autogestión del estudiante» (S.R.).

Por último, tal como se plantea en las entrevistas, dentro de la evaluación, ya sea en sus instancias de pre-entregas o entregas finales, se destina un tiempo para las devoluciones. Esto posibilita hacer observaciones que le permiten al estudiante ajustar y revisar en base a las consideraciones que se evaluaron. Estas valoraciones que se hacen sobre las propuestas y «son realizadas todo el tiempo en todos los encuentros, en esta charla, en estos intercambios que se produce mediados por el proyecto» (S.R.). Y la metodología responde a

«tres maneras, una general que es la que tiene que dar el titular, donde hace un comentario general del estado de situación del curso completo. Después una devolución por comisión que la debe impartir el JTP, donde define cuestiones más precisas de algunos procesos que fueron más repetitivos y las particularidades de otros procesos que fueron más particulares y, por último, las instancias de enchinchada, donde los estudiantes puedan ver los trabajos de sus pares» (A.D.).

La experiencia propia de los y las estudiantes – [Link a gráficos](#)

Tal como se ha explicitado, el gráfico síntesis de las entrevistas (anexo 8.7) y grupos de discusión (anexo 8.7) que se han llevado a cabo con los estudiantes de las cátedras de taller de proyecto, tiene como cometido principal la obtención de información sobre sus propias experiencias en cuanto al proceso de aprendizaje y de evaluación. Es aquí que ellos y ellas expresan, de manera concordante, que a lo largo del proceso de aprendizaje de la arquitectura intervienen varios aspectos, que van desde el planteamiento de los contenidos que se deben abordar en el ciclo y la teoría, hasta llegar a cómo estos abordajes se plasman en la práctica, mediante el desarrollo de un trabajo propositivo. Por esto, la mayoría considera que la práctica es la que tiene mayor incidencia para poder asimilar los conceptos. Aun así, queda en claro que ambos tópicos son indispensables para el aprendizaje.

Para esta puesta en relación o, más aún, este dar cuenta de la teoría a través de la práctica, cada estudiante define de qué manera y con qué herramientas lo hace, más allá de que haya estadios en el proceso de diseño que requieren de una forma de exploración acorde a la evolución de la propuesta, que debe corresponderse con las características y lo que permiten ciertas herramientas, para así, sucesivamente, ir optando por una u otra mediación expresiva a medida que el avance lo requiera. La tarea en el taller se desarrolla

«primero a través de un teórico en el cual nos dan los conceptos básicos (...) y después, se lleva a cabo en los trabajos prácticos que nos hacen pensar» (G1-TH), donde «es importante aprender a cómo trasladar esos aprendizajes que hacen en lo teórico, a lo práctico» (G1-TD) ya que «hay que tener una teoría básica, para avanzar en la práctica» (G2-TD), con la conciencia que «la cátedra plantea libertad al momento de la utilización de las herramientas, siempre en relación a los momentos del proceso de diseño» (G2-TH).

En lo que respecta a la evaluación, los estudiantes coinciden al expresar que esta responde a un proceso, y es en este recorrido donde perciben la importancia de la labor del docente JTP como guía, interpretante y colaborador para las tomas de decisiones proyectuales, en lo que es el día a día, el clase a clase, los avances y las correcciones, por esto,

«con lo que más me sentía evaluado por ahí es como se dice el estar al día por día» (J.A.), ya que «creo que la evaluación arranca desde el momento que analizamos antecedentes (...) el profesor empieza a evaluar como analizamos como los interpretamos» (G2-TD), y «con la devolución de los profesores también, es cuando realmente aprendes, porque opinan de lo que haces, y si está bien aplicado» (G1-TH).

La evaluación de los aprendizajes, sostienen los estudiantes:

«se hace a través de los trabajos prácticos y los profesores además de lo conceptual (...) nos evalúan el proceso que ellos ven clase a clase en el taller (...) nota sobre el proceso y de los trabajos prácticos» (M.M.), por lo que «lo más importante es el proceso siempre, o como estar siempre activo (...) no importaba si al final se iba a llegar al resultado perfecto, el proceso era lo que más evaluó» (L.G.). Este recorrido que se desarrolla en el taller, «todos necesitamos correcciones extensas en el proceso de aprendizaje que sigue y es complejo» (G1-TD), pero «si bien los avances son importantes (...) tomaban como dimensión de donde estaba parado cada uno (...) comparando el inicio y el fin de la cátedra, se llevó a cabo la evaluación» (L.M.). Si bien «evalúan mucho también clase de clase, el esfuerzo del grupo, más allá de la entrega final si es buena o no, el esfuerzo y la dedicación» (G1-TH), por lo que «todo el proceso cuenta, no es solo la entrega final» (G2-TH).

Esto último es lo que se interpreta como determinante de la calificación. La palabra “interpreta” responde a que hay un acuerdo de la mayoría de las opiniones, que no se explicita por la cátedra, resultando un proceso de intuición o de develamiento con el cursado, ya que

«lo vemos con el tiempo, y lo vamos aplicando» (F.Q.), entendiendo que «indirectamente te lo daban a saber, pero por ejemplo yo varias veces escuché que la titular que lo planteaba. También se ha dicho varias veces que la metodología del taller es ir a clase y trabajar» (M.C.). En situaciones «la cátedra nos ha insinuado algo sobre la forma de evaluación, pero lo vamos viendo con las clases» (C.L.), donde «han hablado que no es solo hacer una linda maqueta sino es un concepto. La evaluación de todo (...) es un conjunto de cosas (...) No es solamente hacer el proyecto y entregarlo y listo» (A.M.).

En este avance continuo de las actividades de aprendizaje, se establecen las instancias de devolución por parte de los docentes hacia los estudiantes, siendo que «en las entregas finales o pre-entregas se han hecho devoluciones» (J.A.). Estas se consideran de importancia, y son recibidas como aportes, donde el estudiante obtiene una mirada diferente que ayuda a comprender, a reflexionar, a tomar decisiones y aprender lo propio de la disciplina. Esto permite «saber cómo vas en el proceso y que seguís por ese camino o si cambias» (C.G.).

Esto se lleva a cabo con «una devolución como principal o general a final del año» (M.M.) al igual que «en las clases te hacen una devolución del proyecto y de cómo vas avanzando a lo largo del trabajo práctico» (M.M.). En lo relativo al tiempo que se les destina, «las devoluciones son prácticamente toda la clase (...) todas las semanas» (A.F.). El intercambio como fortaleza explicitando que «tenemos diferentes opiniones que también se evalúan desde la cátedra» (A.F.).

El aporte de esta instancia impacta también desde lo anímico ya que «me pongo contenta con las cosas que me reconoce que hice bien porque hay todo un esfuerzo detrás, y las cosas que faltan un poquito más para llegar, les presto atención y hago énfasis en eso» (G.Z.).

La mayoría del estudiantado considera que desarrolla la autoevaluación, la co-evaluación en equipo o individualmente, a través de la revisión de los errores y de los avances, en la búsqueda de mejorar las propuestas arquitectónicas, donde «me autoevalúo continuamente, (...) siempre me estoy preguntando y a su vez a los demás» (L.M.) y también «yo creo que es todo el tiempo (...) te vas dando cuenta que están mal y las vas corrigiendo antes de recibir una corrección o incluso cuando estás preparando las cosas» (C.M.).

**Introducción, Justificación,
Objetivos, Metodología**

El Contexto Institucional

Fundamentos Conceptuales y Teóricos

Análisis de planes de estudio y programas

La experiencia en los Talleres de FADU-UNL

Conclusiones

Referencias

Anexos

6. Conclusiones

El propósito de este trabajo estuvo guiado y acotado por el interés de analizar las decisiones, enfoques teóricos y metodologías utilizadas por docentes en los procesos de evaluación de los aprendizajes de estudiantes en las asignaturas proyectuales del ciclo básico en la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL durante los años 2022 y 2023. El surgimiento del mismo está motivado por la búsqueda de abonar a la comprensión, determinación y argumentación de situaciones que son frecuentes en los talleres de proyecto, tales como ciertas particularidades en la manera de llevar adelante el proceso evaluativo de los estudiantes, siendo que estas cátedras están formadas por docentes de variada formación, especificidad y profesionalidad. Así como el momento de condensación de los aspectos tenidos en cuenta sobre el estudiante en una calificación numérica, que es lo que exige el régimen de enseñanza. Cabe hacer mención que el principal escenario de análisis es el taller, como espacio donde estudiantes y docentes llevan adelante, dialécticamente, la construcción de saberes y conocimientos disciplinares.

En primer lugar, la perspectiva común en ambos espacios académicos analizados (TD y TH), es concebir a la evaluación de los aprendizajes, no como una instancia independiente y autónoma, sino como proceso continuo, íntimamente vinculado con los procesos de enseñanzas y aprendizajes. Contando con la colaboración de los diferentes registros parciales evaluativos, que se llevan a adelante durante el trayecto propio de la práctica y del desempeño mismo del estudiante. De esta manera la búsqueda responde en el sentido tal que, al evaluar, se integren y contemplen los diferentes aspectos que intervienen en los procesos de aprendizajes (desde la comprensión hasta la verificación de los resultados).

Luego de indagar, analizar y reflexionar sobre el desarrollo de dispositivos o herramientas que han implementado las cátedras al momento de evaluar, se obtiene que en TH se utiliza una grilla o matriz de base (ver gráfico 3), con cierta analogía a la rúbrica⁸⁰, que se implementa en la instancia final de cada uno de los prácticos centrales del cursado. Para este dispositivo se establecen los puntos a evaluar, los cuales se dividen en dos grupos; por un lado, los aspectos cualitativos, donde se focaliza en el estudiante (procedimental, conceptual y actitudinal). Por otro lado, el segundo grupo es el que refiere a los aspectos cuantitativo, donde la mirada se dirige exclusivamente al

⁸⁰ «Instrumento de la evaluación formativa. Son consideradas guías para valorar los aprendizajes y permite describir los logros de los estudiantes. Una de las principales ventajas es la retroalimentación (...) el docente transparenta cuales son los criterios de evaluación, las acciones, los contenidos, etc. que son considerados más relevantes» (Stachuza, A., 07 de abril de 2021, [clase virtual] Microtaller en vivo. Rúbricas para la evaluación. CEDYT)

proyecto/resultado (aspectos que el estudiante debe cumplir o que son requisitos para la propuesta). Dichos puntos se encuentran en correspondencia con sus valoraciones que son: logros, intermedio, dificultad.

Este instrumento tiene ventajas, ya que permite adoptar criterios para llevar adelante el proceso evaluativo, los cuales serán utilizados como referencia tanto en el momento mismo de la implementación del dispositivo, como cuando se definen las calificaciones. Para esto último, se considera como un insumo, ya que permite explicitar el porqué de la calificación, en base a el recorrido del estudiante y de lo presentado en las instancias de cierre de la práctica o del año. Además, de oficiar como nivelador, en la búsqueda de objetividad e imparcialidad en las determinaciones valorativas, lo que requiere, justamente, que los aspectos cualitativos y cuantitativos se encuentren en relación.

Es necesario tener presente la complejidad extra que se presenta al momento de implementar un dispositivo de evaluación, ya que demanda de precisión para determinar los puntos que se tendrán en consideración en el proceso evaluativo, porque estos deben ser acordes y hacer converger consideraciones del plan de estudios (requerimientos de abordajes mínimos para el ciclo), de la propia práctica (objetivos e insumos), de los contenidos desarrollados (clases teóricas), de los tiempos que se destinan y de las vicisitudes que se presentan durante año o cuatrimestre. Por esto, y coincidiendo con Rodríguez, Giordano y Domínguez, en que esta grilla de base no se puede considerar como estructurada y definida, sino que debería actualizarse y adaptarse a factores que pueden cambiar o sufrir ajustes en la propia dinámica del taller y del cursado; por ejemplo: la no evaluación de un tema particular que no se haya podido abordar en el cursado por cuestión de tiempo.

Su confección permite tener, de manera clara y gráfica, la síntesis de lo que fue el recorrido del estudiante en el taller, lo cual es de ayuda al momento de tener que cerrar la instancia con una calificación. Lógicamente, que con el correr de las instancias y su utilización, la mecánica se vuelve más fluida y la experiencia enriquece cada vez más la herramienta y su aporte, no solo para el equipo de cátedra, sino que también se convierte en una herramienta para el estudiante, debido a que le permite observar cómo es su proceso. Lo cual requiere de una implementación más explícita y lo que, de acuerdo al avance, permitirá dar cuenta de cómo se desarrollan sus logros o dificultades durante el cursado. Esto favorecerá la posibilidad, por parte del estudiante, de ir haciendo ajustes en sus decisiones durante el recorrido de la práctica, y efectivizando la construcción de conocimiento en el proceso, sin tener que esperar al cierre de un trabajo práctico para que la calificación exprese cuál fue su desempeño, situación que lo dejaría sin posibilidad de corrección.

Con la intención de avanzar sobre el instrumento utilizado en el proceso evaluativo, es factible relacionar el dispositivo que presenta el TH con lo que propone Rodríguez en *La evaluación formativa: Aportes para su instrumentación en los talleres de Arquitectura* (2018), de manera tal que esta puesta en relación se pueda optimizar sin tener que decidir por el reemplazo de uno por otro, sino una reelaboración del mismo, en el camino hacia la mejora al momento de evaluar.

Para esto, en la puesta en práctica es menester que el estudiante pueda ser parte, comprenda y se apropie del dispositivo que se utiliza en el instante de identificación de los aprendizajes adquiridos, lo que le permitirá obtener logros y mejoras en los conocimientos internalizados y su aplicación.

Ante esto, en lo que respecta a la utilización o desarrollo de un dispositivo considerado como herramienta para evaluar, se requiere de una planificación de los momentos en los cuales se implementará, ya que está íntimamente ligada con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación con lo mencionado, la consumación de las instancias de corte durante el proceso proyectual, las llamadas pre-entregas, y las entregas finales previstas para cada práctica, que con sus requerimientos específicos son parte de la “evaluación formal”, según lo explicitado por los docentes en las entrevistas, su aporte principal radica en los avances y definiciones que logren los trabajos a modo de equiparlos, para poder tener parámetros y criterios sobre los cuales realizar una evaluación de cada equipo. Esta planificación de las instancias evaluativas a lo largo del desarrollo del trabajo práctico se complementa con instrumentos informales como, por ejemplo: las bitácoras o anotaciones de seguimiento de los aprendizajes de estudiantes que define cada docente.

Al evaluar es necesario contar con el momento destinado a realizar devoluciones a los estudiantes, correspondiéndose a la condición de “posibilidad” que plantea Celman (2001), y a lo cual se puede sumar lo que expresa una de las entrevistas, sobre el contemplar que son estudiantes que hace poco que terminaron la educación secundaria, por esto la necesidad que, además de la devolución, se explicita una calificación conceptual o numérica. Al mismo tiempo que se convierte en un insumo al momento de atender a los aciertos y desaciertos, considerándola como una instancia de “apertura”, que amplía la posibilidad de comprensión y no como “cierre”.

En correlación con el párrafo anterior sobre la devolución de la evaluación, que realiza el docente en correspondencia a los trabajos de cada uno de los y las estudiantes, como explicitación e intercambio de los argumentos determinantes al evaluar, es lo que otorga valor e importancia a las mismas. En base a esto, tenemos que en los talleres se lleva adelante un trabajo significativo al sociabilizar las propuestas de modo generales, empleando la metodología de “la enchinchada”, donde se mencionan determinadas cuestiones de los trabajos, de modo valorativo sobre los logros,

como también de los obstáculos. Este escenario, es apreciado positivamente en las opiniones relevadas de los grupos de discusión, pero requiriendo mayor tiempo para puntualizar el examen sobre cada trabajo. Por esto, se considera que aún debería dedicársele mayor tiempo, para que cada estudiante o equipo, de acuerdo a la modalidad del trabajo, pueda tener sus observaciones de manera particularizada. Sin dejar de posicionarnos que estamos en el ciclo básico de la carrera donde, en el mejor de los casos, los educandos han tenido un año de cursado específico de la disciplina, por lo cual, si bien es importante fortalecer la autocrítica y autorreflexión en ellos, pero sin pretender que estudiantes con un escaso recorrido en la facultad, puedan trasladar a su trabajo, conceptos u observaciones que se realizan a un trabajo de otro equipo.

Por lo antes dicho, planteamos que ambos posicionamientos deberían coexistir, por un lado, una mirada holística que permite tener una visión de lo que se está haciendo o hacia dónde y de qué manera avanza el taller; y por otro, la posibilidad de recalcar particularmente en cada propuesta. Incluso en esta instancia más individualizada, como respuesta a la cantidad de trabajos y al tiempo disponible del cursado, podría implementarse una metodología de agrupamiento de a dos o tres trabajos que compartan consideraciones o situaciones; de este modo se establecería una instancia intermedia, la que podría ir intercalándose a través de los diferentes momentos evaluativos. Esta dinámica debería registrarse y explicitarse para que, de esta manera, se convierta en insumo y guía que acompañe el recorrido del estudiante, en las reflexiones sobre sus decisiones o postura ante las apreciaciones de los docentes.

A lo largo de este recorrido se abordaron temas como: la herramienta o dispositivo para evaluar, las diferentes instancias evaluativas en el proceso y sus correspondientes devoluciones, que contribuyen al propósito formativo de la evaluación. Siendo, esto último, considerado como uno de los principales cometidos de la evaluación en las cátedras de taller de proyecto, y ya no solo como una mera medición. De acuerdo a las entrevistas a profesores, la evaluación es parte y generadora de conocimiento, cumpliendo con la “intencionalidad” que plantea Celman (2001). Por esto, su aporte adquiere relevancia cuando se pone en modo dialéctico con la enseñanza y el aprendizaje.

Es por esto, que coincidimos con algunos autores que se han abordado y analizado, en lo que respecta al rasgo formativo de la evaluación, cuando se refieren a que el aprendizaje del estudiante no es solo lo que se evalúa o lo que solo se debería evaluar, sino que es un todo. En este sentido, se hace hincapié en la utilización del momento de evaluación con la intervención de los y las estudiantes, cuyas miradas son consideradas como insumo de aprendizaje para el docente, lo cual permitirá reflexionar y tomar decisiones que encaminen hacia una mejora no solo de la cátedra, sino que también hacia la formación de los futuros profesionales.

Hacia el final, nos centramos en el abordaje de una práctica que es común en los dos espacios de cátedras, como lo son las nivelaciones. Su importancia reviste en la intención de subsanar varias situaciones complejas que pueden ocurrir al momento de evaluar. Algunas de estas dificultades son: las diferentes miradas de los docentes, la complejidad de tener un acercamiento a todos los trabajos, la posibilidad de evaluar la práctica desde los resultados. Con esto se dará mayor fortaleza a la calificación ya que no será solo del docente, sino de la cátedra toda, lo cual derivará en la mirada permanente de revisión hacia la práctica, y permitirá obtener una paridad hacia la totalidad de los trabajos cuando haya que calificar.

En cuanto a la forma de puesta en práctica de la nivelación, esta debería estar contemplada dentro de la planificación, con la intención de concederle el tiempo acorde para su realización, lo que permitirá al equipo completo de la cátedra, observar todos los trabajos. Al mismo tiempo que, con su desarrollo, se logra el repaso y revisión de los criterios de evaluación y los objetivos, tanto los que prevé el plan de estudios como los que se plantean al momento de diseñar una práctica. Con lo cual, la nivelación es concebida como parte de la práctica y no posicionarla al margen de la misma.

Al describir y analizar la manera como se efectiviza la nivelación en los dos espacios académicos, si bien hay diferencias, podemos destacar las contribuciones de cada uno, de modo tal que permitan establecer condiciones para llevar adelante estos momentos. Siempre teniendo presente que al evaluar se requiere de objetividad, a través del distanciamiento de la propia propuesta del estudiante, y de la construcción de un referente que está estrechamente relacionado con lo que se va a evaluar y ambas, en combinación, es lo que permitirá emitir ese juicio de valor.

En correspondencia a lo descripto se considera que la estrategia del TH, al igual que la implementada en el segundo cuatrimestre del TD, desde el trabajo en las nivelaciones tal como se detallan en el punto 8.3 de este trabajo, es lo que debe marcar la tendencia hacia dónde ir. A esto se puede sistematizar, lo que ha realizado el TD y el TH en parcialidad, como son las exposiciones desde el relato en primera persona. Con lo cual, obtendremos un dato más a tener en cuenta al momento de evaluar y, además, permitirá desarrollar la primera puesta en común de los trabajos. La manera de implementación es a través de brindarle un momento a que cada autor/es del trabajo, para que, mediante el relato, a modo de síntesis y en un tiempo acotado, pueda explicitar y argumentar su propuesta en los diferentes aspectos.

A lo que se hizo mención sobre la evaluación y nivelación, sumamos la necesidad de tener unicidad en los parámetros evaluados, lo que requiere proceder a la comparativa de calificaciones de cada trabajo, donde se aprecia que, en primera instancia, el docente que siguió el proceso del trabajo y por lo tanto emitió un juicio de valor, tiene la posibilidad de explicar o brindar su argumento en relación al porqué de la calificación, para luego dejar un espacio abierto a las miradas de los demás

integrantes de la cátedra. Esta metodología busca colocar en paralelo trabajos que, por una u otra circunstancia, están en un mismo rango de evaluación. A su vez, esta permite la apertura al debate e intercambio de opiniones, desde la objetividad, pues, a través de ella se llegará a una calificación coherente, no solo para los diferentes trabajos, sino también entre las diferentes comisiones, sin hacerse a un lado de las consideraciones requeridas por la planificación de los profesores.

Esta misma dinámica utilizada para nivelar los diferentes trabajos prácticos, es factible de implementar al momento de establecer la manera en que cada uno de los y las estudiantes termina el proceso en el taller, es decir, cuando se tenga que cumplir con lo que solicita el sistema, que es la calificación numérica. Para lo que, un aporte altamente significativo, sería poder contar con mayores momentos de evaluación y calificación a lo largo del proceso, ya que posibilitará contar con más información al momento de condensar todo el proceso en un número.

6.1. Reflexiones

Este apartado expresa las reflexiones sobre lo observado y plasmado, a lo largo de esta investigación basada en la evaluación de los aprendizajes, y por cuanto, se considera como un espacio para la consolidación y análisis de las experiencias, conocimientos y metodologías que desarrollan las cátedras de taller de proyecto arquitectónico sobre la temática.

Aquí la primera reflexión, que se centra en la relevancia de la evaluación y la necesidad de disminuir lo máximo posible la incertidumbre del estudiante, por lo cual plantea la consideración de poder dejar en claro, desde el inicio, cuál es la forma de llevar adelante y los requisitos al momento de evaluar. Esto permitirá al estudiante tener un grado de certeza de lo que se evaluará, de qué manera, lo que se contemplará, los grados de relevancia, etc. Esto lo podemos ver reflejado en lo expuesto por docentes y estudiantes, cuando explicitan e interpretan que la importancia de la evaluación radica, justamente, en su correspondencia con el proceso. Tal es así, que esta requiere que, en ese proceso continuo, constante, participativo y colaborativo, se evidencie de qué manera se va a evaluar, si habrá distintos momentos de evaluación o si esta se dará solo al final y cuáles son las apreciaciones, valoraciones y los alcances que posiciona la cátedra.

A lo antes explicitado se suma la autoevaluación, un aspecto imprescindible que se ha planteado desde las cátedras y desde los datos obtenidos a través de las diferentes metodologías. Lo que deja en claro que el estudiante también se puede evaluar a sí mismo, ya que es quien tiene la experiencia del recorrido. Por esto, implementar autoevaluaciones de manera asidua, se convierte en un instrumento para el aprendizaje autónomo y el desarrollo personal de los estudiantes, ya que ellos mismos son los que evalúan sus propuestas y el trayecto que han hecho para concretarlas, posicionándose como evaluador, lo que también impacta en el aprendizaje. Los estudiantes

consideran que, en sus avances y en la posibilidad de tomar decisiones, existe una autoevaluación; si lo pensamos desde la dinámica propia del taller, esto se refleja al momento de las correcciones, es decir, durante el “feedback o retroalimentación” en las correcciones, donde el docente plantea su punto de vista sobre lo propuesto por el o la estudiante, y es esta devolución la que hace que el mismo se evalúe y reflexiones sobre sus avances. Este ida y vuelta que se genera cuando se corrigen los trabajos es lo que Doberti llama “regir conjuntamente”.

Una alternativa a esta estrategia que posiciona al estudiante como evaluador, la cual es factible de implementar en el taller de proyecto arquitectónico, es la evaluación entre pares o “co-evaluación”, que al igual que la autoevaluación, lo central es el cambio de roles o hábitos de docentes y estudiantes, buscándose la consolidación de los aprendizajes a través de la interacción entre pares de sus producciones y procesos.

Al referirnos a la evaluación y reflexión sobre las herramientas de utilidad obtenemos que, tal como es explicitado por el TD, reviste importancia la implementación de soporte digital en los momentos de sociabilización de los trabajos en las diferentes etapas. Recurso habitualmente usando mediado por el aula virtual que, a través de ciertas aplicaciones, permiten compartir los trabajos y oficiar de soporte para las exposiciones de los mismos a nivel de toda la cátedra. Además, no es menor contar con la oportunidad de disminuir la utilización del papel y los costos propios de las impresiones/ploteos. Este apoyo de lo virtual en el cursado del taller, se ve posibilitado por los recursos que pone a disposición la facultad y la universidad, cuestión que quedó instalada y que podemos considerar como saldo positivo desde la pandemia. Situación en la que obligatoriamente hubo que experimentar y explorar las diferentes formas y aplicaciones de las llamadas “TICs”, que fueron centrales para llevar adelante, desde la distancia, una materia tan particular como lo es el taller de proyecto arquitectónico. Cabe aquí hacer la salvedad que, en el caso de TH, los trabajos son más fenomenológico, ya que el espacio destinado para las clases (taller en el edificio “cubo”) no cuenta con la opción de conexión a internet, viéndose imposibilitado el aprovechamiento del aula virtual, por esto, en ocasiones se convierte en solo un repositorio de trabajos.

Esta forma de trabajo a través de la virtualidad, es factible de comparar y, a su vez, mejorar desde lo que se plantean Correa Natalia y Roco Miguel, quienes proponen los e-portfolio como herramienta digital de seguimiento y participación, lo que encuentra un plus en lo apacible que se les presenta para los estudiantes de hoy, que pertenecen a una generación con un contacto fluido ante lo virtual y digital. Podemos referirnos a un portafolio didáctico en su variante “de evaluación”, el cual incluye toda la producción del estudiante, pudiéndose, de esta manera, evaluar no solo los aprendizajes, sino también la enseñanza. Por esto, decimos que la evaluación obtiene un rol de indispensable como perfeccionadora de la enseñanza y del aprendizaje.

**Introducción, Justificación,
Objetivos, Metodología**

El Contexto Institucional

Fundamentos Conceptuales y Teóricos

Análisis de planes de estudio y programas

La experiencia en los Talleres de FADU-UNL

Conclusiones

Referencias

Anexos

7. Referencias

- Achilli, E. (Julio de 1990). Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario. *Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social*. Rosario, Santa Fe.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* -ISBN 9788471124623- (Segunda ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Ambrosino, M. A., Nicolini, M., & Puggi, M. F. (2019). Educación virtual y gestión académica: reconfiguraciones institucionales en escenarios transmediales. En E. Carriego, & S. Castellón, *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento* (págs. 219-231). Buenos Aires: Colección Ideas de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos*. Buenos Aires: Aique educación.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico* (23 ed.). Siglo XXI editores.
- Badella, M. L. (2021). Incorporación de las TIC en las disciplinas proyectuales en FDUU-UNL. Desafíos para su inclusión genuina en la enseñanza del diseño de las comunicaciones visuales. Santa Fe: FHUC-UNL.
- Baraldi, V. M., & Monserrat, M. M. (Marzo de 2014). La dimensión política de la enseñanza. Saberes del docente y procesos de construcción curricular. *Novedades educativas*, 279, 84-88. Obtenido de <https://digital.noveduc.com>
- Baraldi, V., & Bernik, J. (2003). *Metodología de la Investigación Educativa*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Baraldi, V., Bernik, J., & Diaz, N. (2021). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Barbier, J. M. (2004). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Bertero, C. (2009). *La enseñanza de la arquitectura: entre lo dibujado y lo desdibujado*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje. Cap. X*. Madrid: Alianza editorial.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje. Capítulo IX El lenguaje de la educación*. Madrid: Alianza.
- Buchbinder, P. (2018). Pensar la reforma universitaria cien años después. *RIES, N°25*, México.

- Calabretta, G., Gemser, G., & Karpen, I. (2016). *Strategic Design : 8 Essential Practices Every Strategic Designer Must Master*. BIS Publishers B.V.
- Camilloni - Celman - Litwin - Palou de Maté. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Camilloni A.; Anijovich R. (2014). *La validez de la enseñanza y la evaluación*. Paidós.
- Camilloni, A. (2015). La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes. *Itinerarios educativos. La revista del INDI*, 51-64.
- Camilloni, A. (2017). Tendencias y formatos en el currículo universitario. En *Itinerarios educativos. La revista del INDI* (págs. 59-87). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Camilloni, A. W. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*.
- Camilloni, A. W. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. *portes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires. Obtenido de <http://fmv-uba.org.ar/posgrado/proaps/4.pdf>
- Camilloni, A. W. (2013). *De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el curriculum universitario. Problemáticas académicas y organizativas*. Ediciones UNL.
- Camilloni, A. W. (2013). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*.
- Camilloni, A. W. (s.f.). *La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario*.
- Candioti, M. E. (2001). *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.
- Canteros, M. A., & Micillo, L. S. (2016). La evaluación en dos cátedras con modalidad taller en las facultades de arquitectura y diseño gráfico. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas Anuales 2016*, 177-180.
- Celman, S. (1998). ¿"Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento"?
- Celman, S. (2003). Evaluación de aprendizajes universitarios. Mas alla de la acreditación.
- Celman, S. (2009). "Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario".
- Celman, S. (2009). *Las prácticas universitarias como objeto de evaluación. El desafío de valorar lo imprevisto, lo singular y lo construido en situación*. UNER.
- Chaiklin, Seth & Lave, Jean. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores España SL.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Capital Federal, Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Correa, N. (2018). Los e-Portfolios como Metodología de Evaluación y Seguimiento de Aprendizajes en Ámbitos Educativos. *XXIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*, (págs. 304-309).
- Cubalo, M. (2015). Enseñar con tecnologías. La maqueta como herramienta con valor didactico-disciplinar y los modos de apropiación al conocimiento en la enseñanza del proyecto arquitectónico. *Itinerarios Educativos. La revista del INDI.*, 77-97.

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.
- Derivas, T. V. (2022). *Planificación de Catedra*. Santa Fe.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Docente y programa: lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.
- Edel Navarro, R. (2004). El concepto de enseñanza-aprendizaje. *Red Científica*.
- Edelstein, G. E. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación. En G. D. Fenstermacher.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flinders, D. J., Noddings, N., & Thornton, S. J. (1986). *Curriculum Nulo: Su base teórica y sus implicaciones prácticas*. Universidad de Stanford.
- Follari, R. (2020). *La interdisciplina ante las nuevas formas de subjetividad: IX Jornadas de investigación en psicologías 2020: Investigar en Psicología, diálogos de época entre saberes y prácticas*. Obtenido de https://youtu.be/VIF3Q9_DC2g
- Franklin Zarco Pérez, C. M. (s.f.). *Técnicas de Evaluación Formativas*. Rosario.
- Fredianelli, G., & Grasso, M. (2021). El proceso de enseñanza aprendizaje universitaria en contexto de pandemia. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social.*, 252-266.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo .
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García, T. O. (1997). Arquitectura: enseñanza y aprendizaje. 40-43.
- Garzón, C. y Vivas, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Revista Educere*, Año 3 - Nº5.
- Giavedoni, R. (2022). *Aprender a ver y a proyectar la ciudad. La enseñanza y el aprendizaje del proyecto urbanístico. Reflexiones desde la práctica de un Taller en la FADU-UNL*. Santa Fe.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI, cap. 10.
- Juani, G. F. (2022). Las prácticas evaluativas en la Licenciatura en diseño de la Comunicación visual: la enchinchada como estrategia didáctica para la evaluación de procesos. Santa Fe.
- Krotsch, P. (2008). *Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina*. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. editor,; Carmen García Guadilla.

- LeCorbusier. (1998). *Hacia una Arquitectura*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe.
- Lion, C. (2017). *Las tecnologías y las marcas en el desarrollo de la profesión e identidad docente: Parches, enmiendas y nuevos tejidos*.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y Prácticas. Revista de filosofía y educación*.
- Litwin, E. (2004). Prácticas con Tecnologías. *Praxis educativa*, 10-17.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Macor, D. (2014). El lugar de la educación en la Argentina de la Primera República.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marcén, J. F. (2007). Integración Curricular. *Educación Médica*, 217-224.
- Martini, S. (2021). Cultura Maker y Diseño Industrial. Un estudio sobre las características epistemológicas y socioculturales del currículum de la Licenciatura en Diseño Industrial de FADU-UNL. Santa Fe, Argentina.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de Investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. Barcelona: Gedisa.
- Mazzeo, C., & Romano, A. M. (2007). *La enseñanza en las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- Mendiondo, J. (2019). Planificación de Cátedra - Taller Horizontal. Santa Fe.
- Merton, R. K. (2002). La división del trabajo social de Durkheim. *RIES*, 201-209.
- Miguez, E. (2018). Crítica (y reivindicación) de la universidad pública. *Clio y Asociados. La historia enseñada*.
- Molinas, I., & Albrecht, M. (Julio de 2020). XV Semana Internacional de Diseño en Palermo 2020. Hibridación teórica y metodológica en el diseño del espacio público. *Actas de Diseño*, 31, 185-190. doi:10.18682/add.vi31
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morín, E. (2002). *La Cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. (P. Mahler, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Navarro Leal, M. A. (2021). La evolución de la planificación educativa en el contexto de América Latina. *Revista Educación Superior Y Sociedad*, 137-155.
- Nonaka-Takeuchi. (1999). *La organización creadora del conocimiento*. Mexico DF: Castillo Hnos. S.A.
- Oviedo, M. P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y las prácticas del trabajo en el aula*. Mexico.

- Painceira, L. M., & Bustamante, G. (2016). Protagonizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el taller de arquitectura. *1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA. TRANSFORMACIONES ACTUALES Y DESAFÍOS PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN / SAA / UNLP*, (págs. 546-554). La Plata.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Peralta, D. M. (2019). *Aprendizajes y Evaluación en la universidad. La mirada del estudiante*. Santa Fe.
- Quatremère de Quincy, A.-C. (2007). *Diccionario de la arquitectura: Voces teóricas, J. Sarquis, dir., F. Aliata, C. Shmidt, trads*. Buenos Aires: Nobuko.
- Rafaghelli, M. (2009). ¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluadoras. En *Itinerarios Educativos. La revista del INDI* (págs. 86-104). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Rafaghelli, M. (2009). La eterna complejidad de la evaluación. *Novedades Educativas*.
- Reale, L. (2020). *Espacios educativos alternativos en la universidad. El caso de los talleres exploratorios de trabajo intensivo proyectual en la carrera de arquitectura*. Santa Fe.
- Roco I, M. (2007). El portafolio como herramienta para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje en arquitectura. Chile.
- Rodríguez, L. (2018). La evaluación formativa: Aportes para su instrumentación en los talleres de Arquitectura. 97-111.
- Rodríguez, L., Giordano, C., & Domínguez, C. (2018). Evaluación formativa en los Talleres de Arquitectura: escenarios y desafíos. *LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A 100 AÑOS DE LA REFORMA: LEGADOS, TRANSFORMACIONES Y COMPROMISOS. MEMORIAS DE LAS 2º JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.*, 2174-2192.
- Romano, A. M. (2015). *Conocimiento y práctica proyectual. Un análisis desde la perspectiva de la articulación entre el enseñar y el aprender*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Sacristán & Pérez Gómez. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R. B. (2006). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sereno, C. A., & Mastrandrea, A. (2022). Experiencias de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario: oportunidades, desafíos y tránsito hacia las post-pandemia. *Parrafos Geográficos*, 41-55.
- Sessa, E. T. (2001). La enseñanza de la Arquitectura en el taller. *Arquitectura: enseñanza y aprendizaje. Arq: e/a*, 64-67.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. México: Trillas.

- Soboleosky, L. (2007). *La evaluación en el taller de arquitectura: una mirada exploratoria*. Buenos Aires: Nobuko.
- Stubrin, A. (2018). Entre la uniformidad y la atomización. Un aporte sobre los impactos del aseguramiento de la calidad sobre instituciones y programas universitarios en América Latina. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad*, 85-94.
- Sztulwark, P. (2015). *Componerse con el mundo. Modos del pensamiento proyectual*. Buenos Aires, Argentina: SCA Diseño.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Temporetti, F. (2007). *El retorno del hijo prodigioso. Introducción a Pensamiento y Habla de Lev Vigotsky*.
- Temporetti, F. (2008). Retos educativos del siglo XXI desde la perspectiva de América Latina. *Ciclo de Conferencias Internacionales*. Madrid.
- Temporetti, F. (2009). *¿Teorías del aprendizaje?*
- Temporetti, F. (2012). *Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente*.
- Temporetti, F. (2016). *Revolver la educación*.
- Tenti Fanfani, E. (2011). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.
- UNL. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional PDI "Hacia la Universidad del Centenario", (2010-2019)*. Santa Fe.
- UNL., D. d. (1997). *Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular*. Santa Fe.
- Velázquez, J. (2020). El portafolio digital como estrategia de enseñanza y aprendizaje en Arquitectura. La Plata.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores S.A.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores S.A.
- Zevi, B. (1998). *Saber ver la arquitectura. Ensayo sobre la interpretación espacial de la arquitectura*. Barcelona: Ediciones apóstrofe.

**Introducción, Justificación,
Objetivos, Metodología**

El Contexto Institucional

Fundamentos Conceptuales y Teóricos

Análisis de planes de estudio y programas

La experiencia en los Talleres de FADU-UNL

Conclusiones

Referencias

Anexos

8. Anexos

8.1. Entrevistas

Este instrumento de recolección de información, que es fundamental al momento de construir información para el análisis cualitativo, requiere una preparación cuidadosa, que incluye la elaboración de una guía de preguntas, la selección adecuada de los entrevistados y la planificación logística para asegurar que las entrevistas se realicen de manera efectiva. Siempre con el objetivo de recoger el relato de los actores clave, permitiendo así la identificación de patrones, tendencias y diferencias significativas. La información construida a través de las entrevistas se analizó para elaborar conclusiones. A continuación, se procederá a describir cómo son las diferentes guías para llevarlas adelante, y a continuación se transcriben.

8.1.1. Guía para la realización de entrevistas

Profesores Titulares y Adjuntos

Esta entrevista se desarrolla en el marco de la investigación llevada adelante para la tesis de maestría en docencia universitaria, titulada: “La evaluación de los aprendizajes en el taller de proyecto arquitectónico del ciclo básico de la carrera de arquitectura en FADU-UNL. La experiencia en dos talleres verticales implementados en 2022”. La intención de esta metodología es obtener la mirada de los profesores de la cátedra en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes, específicamente en referencia a lo conceptual, lo metodológico y herramientas que se utilizan, las decisiones que se toman durante el cursado, como se planifican las diferentes instancias, etc.

Datos del/la entrevistado/a:

Asignatura y cargo en la que es entrevistado:

Decime tu nombre y tu edad.

Respecto a la cátedra

En cuanto a tu pertenencia a la cátedra ¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura?, y ¿desde cuándo desarrollas actividades profesoraes?

Contame ¿qué actividades realizas en el marco de la asignatura? ¿Cómo se elaboró el programa/planificación? ¿Cómo es la estructura la cátedra? ¿Con que recursos humanos cuenta la cátedra?

Respecto a la temática

¿Cómo abordan la enseñanza y el aprendizaje en la cátedra de taller de proyecto?

¿Qué significa para vos la evaluación? ¿Cómo se piensan y elaboran los instrumentos de evaluación (trabajos prácticos, exámenes, etc.)?

¿De qué manera se lleva adelante la instancia evaluatoria en el año? ¿Se establecen cortes evaluativos o es solo en instancia final?, de establecerse cortes ¿Como se determina el momento de estos cortes?

¿Cuál es la metodología que emplea para evaluar? ¿Desarrollaron alguna herramienta para la evaluación?, la metodología o la herramienta ¿son las mismas para todos los y las docentes?

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

¿Cómo se evalúa en los diferentes niveles (I y II)?

¿Qué opinas sobre la autoevaluación de los estudiantes? ¿y la evaluación de los estudiantes hacia la cátedra?, de ser afirmativa esta última, ¿de qué manera se releva?

Jefes de Trabajos Prácticos

Esta entrevista se desarrolla en el marco de la investigación llevada adelante para la tesis de maestría en docencia universitaria, titulada: “La evaluación de los aprendizajes en el taller de proyecto arquitectónico del ciclo básico de la carrera de arquitectura en FADU-UNL. La experiencia en dos talleres verticales implementados en 2022”. La intención de esta metodología es obtener la mirada de los jefes de trabajos prácticos de la cátedra en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes, específicamente en referencia a lo conceptual, lo metodológico y herramientas que se utilizan, las decisiones que se toman durante el cursado, como se planifican las diferentes instancias, etc.

Datos del/la entrevistado/a:

Asignatura y cargo en la que es entrevistado:

Decime tu nombre y tu edad.

Respecto a la cátedra

En cuanto a tu pertenencia a la cátedra ¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura?, y ¿desde cuándo desarrollas tu labor de jefe de trabajo práctico?

Contame ¿qué actividades realizas en el marco de la asignatura? ¿sos parte de equipos de trabajos de investigación y/o extensión?

Respecto a la temática

¿Qué entiendes por enseñanza y aprendizaje en el taller de proyecto?

Para vos, ¿Qué es evaluar aprendizajes?

¿Cuál es la metodología que empleas para evaluar? ¿Conoces otras formas de evaluar?

¿Cuántas instancias evaluativas se prevén en el año?, de plantearse varias, ¿Son los mismos requerimientos?

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

¿El estudiante está en conocimiento de lo que contempla la evaluación y la forma en que será evaluado? ¿Cómo le hacen las devoluciones al estudiante?

Estudiantes

Esta entrevista se desarrolla en el marco de la investigación llevada adelante para la tesis de maestría en docencia universitaria, titulada: “La evaluación de los aprendizajes en el taller de proyecto arquitectónico del ciclo básico de la carrera de arquitectura en FADU-UNL. La experiencia en dos talleres verticales implementados en 2022”. La intención de esta metodología es obtener la mirada de los estudiantes que cursan en esta cátedra, en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes, específicamente sobre su experiencia en la manera en que se desarrolla el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Datos del/la entrevistado/a:

Asignatura en la que es entrevistado:

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Respecto a la carrera

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Respecto a la temática

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación? ¿Te lo ha explicitado la cátedra?

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones? De ser afirmativo ¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

¿Has tenido instancias de autoevaluación? ¿Has evaluado a la cátedra? ¿De qué manera?

8.1.2. Entrevistas realizadas

En este apartado, se presentan las transcripciones completas de las entrevistas realizadas como parte de la investigación. Su importancia reside en convertir las conversaciones grabadas en texto escrito, facilitando así su análisis y posterior interpretación.

La fidelidad en la transcripción es crucial para mantener la integridad de los datos recopilados. Por esto, el objetivo principal de incluir las transcripciones completas es proporcionar la fuente de datos transparente y accesible para el análisis cualitativo. Al ofrecer las entrevistas en su totalidad, se permite que los lectores puedan revisar y evaluar la información por sí mismos, asegurando la validez y confiabilidad del estudio.

En cuanto a su ordenamiento, responde a que su lectura permita tener un encuadre de cada cátedra, y a su vez de manera diferenciada de acuerdo a los roles y cargos. Y luego las entrevistas realizadas a los estudiantes, primero las del nivel I y luego las del nivel II, ordenadas alfabéticamente.

Taller de Proyecto Arquitectónico I y II – Cátedra Taller Derivas-

Profesora Adjunta

Entrevista a la Titular de Cátedra Esp. Arq. Adriana Sarricchio del Taller Derivas – Primer y Segundo año

Decime tu nombre y tu edad.

Adriana Sarricchio, tengo 55 años.

En cuanto a tu pertenencia a la cátedra ¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura?

Yo en realidad hace veinticuatro años que soy docente, en lo que era el taller de Proyecto arquitectónico I de Carlos Falco, que después cambia a la titular Patricia Pieragostini y que ahora estamos en experiencia de taller vertical Derivas.

¿desde cuándo desarrollas actividades profesoras?

Mi situación, es un emergente de cómo se fue modificando el grupo. En realidad, yo he concursado como jefe de trabajos prácticos, y mi cargo lo tengo en el taller de Pieragostini. Ahora quedé interinamente como adjunta en el taller del proyecto arquitectónico II.

Contame ¿qué actividades realizas en el marco de la asignatura?

Precisamente también por esta doble realidad, lo que estoy abocada fuertemente a mi labor como jefe de trabajo práctico. O sea, yo tengo un grupo a cargo y coordinando algunas fechas con quien es la titular de Deriva, cubro en algunas instancias lo que respecta más a la bajada de la teoría en los trabajos prácticos y en lo que es la asistencia general al taller.

Como equipo participamos de un grupo de investigación, de un proyecto de internacionalización del curriculum (PIC), e inclusive de un proyecto de educación experiencial (PEEE), ambas se trabajaron al mismo tiempo y con puntos de encuentro, lo que permitió enriquecer el trabajo conjunto.

¿Cómo se elaboró el programa/planificación?

En este momento estamos justo en una situación, donde se está revisando hacia el interior de la cátedra muchas cuestiones, inclusive de contenidos, porque todos estamos incorporados a lo que es la actualización de nuestro plan de estudio. En medio de este trayecto, hubo un concurso en 2019, donde concursó nuestra titular de Cátedra y luego distintos compañeros, lo que hizo que se refrescaran contenidos, las prácticas, etc. Básicamente en el espacio donde estoy, que es el taller de proyecto arquitectónico II, la reestructuración es prácticamente constante, pero manteniendo el compromiso con nuestra región, para lo cual se abordan en las diferentes prácticas la temática de cultura, naturaleza y proyectación, dentro de los cuales están los pares arquitectura-naturaleza y arquitectura-ciudad.

¿Cómo es la estructura la cátedra?

La cátedra es lo que me une, primero te puedo decir que este grupo marca una cátedra diferente a la mayoría, porque trabajamos consensuando, inclusive las prácticas. La titular nos invita, hasta te diría insistentemente, a nuestra formación como profesionales, profesionales de la docencia. Específicamente, a la cabeza una titular que es Patricia Pieragostini, una adjunta, y luego somos para arquitectura I como para arquitectura II, tres docentes de cada lado, tres para nivel I y tres para nivel

II. Luego tenemos un grupo de pasantes, que va variando todos los años, pero que enriquece sobre todo la conexión, ese intercambio con los estudiantes. Los pasantes están permanentemente a la par de los profes, porque la idea es que vayan rotando con los profesores y por esto precisamente que se piensa en la formación de recursos humanos y en la sostenibilidad de estas personas Inclusive esto está, este año, reforzado por la posibilidad de que los chicos rinden concurso de ayudante alumno.

¿Con que recursos humanos cuenta la cátedra?

Como equipo en constante actualización y capacitación, la cátedra cuenta con parte del plantel con títulos de posgrado (doctorado, maestría y especialización) ya concluido o en transcurso de realización.

¿Cómo abordan la enseñanza y el aprendizaje en la cátedra de taller de proyecto?

La metodología de taller es la pauta sobre la que desarrollamos todas las prácticas. En este momento es el sujeto en interrelación permanente con el paisaje y la naturaleza, o sea, como un ser más sobre sobre la tierra. Esto lleva como correlato y forma parte de la génesis también, donde los talleres se transforman en laboratorios. Más allá de las posibilidades que tenemos de extendernos hacia afuera, nos permite el trabajo de campo, que es el laboratorio en sí, desde el momento uno, desde el momento en donde se empieza lo que sería el pensamiento proyectual, tanto en primero como en segundo. Los estudiantes llegan, trabajan, y esto fue también un crecimiento de cátedra porque que ya casi se ha desdibujado la corrección entre docente y estudiante, vamos más hacia la posibilidad de que sean conversaciones, de que logren el despertar el espíritu crítico, de lo que está haciendo junto con otros. La creación colectiva. De hecho, que tanto decimos que el taller es un productor de saber, porque ahí está la teoría y la puesta en práctica, imposibles de separar. Si bien tenemos instancias teóricas, porque sobre todo en este escalón del ciclo básico, es mayormente instrumental y en la búsqueda de más autonomía, con un poquito más de manejo del lenguaje disciplinar, que nos permite irnos más hacia otras posibilidades de aproximación al proyecto. Pero sigue siendo lo mismo, sigue siendo un espacio en donde se crea con el otro, en donde los estudiantes también ejercitan la comunicación con sus pares. En ese sentido es un laboratorio.

¿Qué significa para vos la evaluación?

La evaluación es necesaria. Es lo que tiene que ver con la verificación, o no sólo la verificación, sino la posibilidad de expresar lo que el estudiante ha hecho propio, cómo se ha apropiado de los conocimientos. Este paso del saber sabio, al saber aprendido, el saber primero es enseñado y veo como es aprendido. Nosotros retroalimentamos nuestros roles, aprendemos de los estudiantes, son responsables de que nosotros nos corramos de nuestra zona de confort y estemos pensando en otras

alternativas, precisamente por la exigencia, no solo de esta época, sino que de los estudiantes con la capacidad que vienen. Para mí, la evaluación es un corte, de alguna manera, en un proceso continuo. Nosotros no tenemos sorpresas porque la evaluación es continua. La entrega, es precisamente para ver cuán consciente es el estudiante de lo que ha aprendido, si el estudiante es consciente, si hizo propio el conocimiento, si generó esa reflexión interna. Pero hay una realidad que hay un momento de análisis, un momento en donde la problemática se presenta y luego una etapa propositiva que ya está firmemente dedicada a dar respuesta. Ahí son los dos momentos de evaluación en donde nosotros compartimos, nivelamos, vemos qué cosas se comprendieron, cuáles no, para eso tenemos la nivelación.

¿Cómo se piensan y elaboran los instrumentos de evaluación (trabajos prácticos, exámenes, etc.)?

Las prácticas son dos, el primer trabajo los conecta con la naturaleza y la ciudad. Tratamos que los espacios que elegimos sean espacios tensionados, para que se entienda que la arquitectura hace ciudad. En este caso, a una situación también de interfaz, entre dos barrios de distintas características y entonces posiciona a los estudiantes en la necesidad de comprender para resolver lo que el sitio presenta como vacancia y cuál es la identidad del lugar para reforzarla. Sabiendo que nuestro proyecto va a enriquecer la ciudad, va a hacernos vivir mejor, va a proponer una manera diferente de vivir, más conectado con la naturaleza, con lo sustentable, con lo sostenibles. Y hay algo importante también que enriquece este proceso y que es parte de los trabajos, es que los estudiantes pueden completar el programa de necesidades. Esta flexibilidad, esta porosidad del programa, nos permite o por lo menos lo que intenta es involucrarse, por ejemplo: yo descubrí que en este barrio los chicos necesitan este sector, lo utilizan para jugar a la pelota, puedo proponer esto. En la vorágine del trabajo, el tiempo se emplea para instrumentar, enseñar a dibujar y ver el espacio, responder al tema y al problema. Por ahí, el que empezó haciendo el SUM o empezó haciendo la sala de exposiciones, contagió a otro y contagió al otro. Y de repente se arma como un programa común, pero la idea es precisamente el completamiento de ese programa que surge de las necesidades, que sea uno de los resultantes del análisis comprensivo que se transforma en un mapeo de ese primer momento de encuentro con el sitio.

El segundo momento, en el segundo cuatrimestre, ya en interacción con los chicos de primero, que fue una buena experiencia, por lo menos para mí. Trabajamos en pares pedagógicos, esto implica un reconocimiento de las personas, es como un contrato que te tenemos interno, un conocimiento de las partes, yo sé del potencial del otro, o sea un equipo de dos personas que tienen a su cargo personas, estudiantes, de primer año y de segundo año. Con prácticas conjuntas, hay momentos en donde, sobre todo, segundo año dinamiza la práctica con los de primero. Otras en donde primero

aporta dentro de la complejidad de su tema. Es aquí que estamos trabajando la temática de la mediateca, el sitio que elegimos es el Parque de la Constitución al lado del Museo. Es una situación riquísima de la ciudad encontrándose con el río y vinculados al barrio Centenario en donde realizamos un trabajo también de interacción con la vecinal y con la gente del barrio o que se transformó en nuestro proyecto de educación experiencial. En contacto con la naturaleza, como decía al principio, fuertemente cruzado por lo simbólico del lugar y la proximidad del borde y como te digo, de un borde que no está compuesto por la naturaleza, sino en borde cultural, está la ruta, la circunvalación. Estamos en una franja nuevamente, en una interfaz, estos son los espacios que nosotros buscamos, son espacios complejos, pero esa complejidad enriquece la relación. Te decía que tenemos entonces las dos prácticas ya con primero y segundo, segundo hace un centro de interpretación del paisaje cruzado con la residencia vinculada a la residencia de artistas, con esta intención de generar un sistema de espacios que complete en el parque de la Constitución.

Pasamos por todos los momentos, el análisis, la decisión tipológica y el propio proceso proyectual. Siempre estamos cruzados con el cine, con dispositivos que nos permiten activar distintos momentos, tomamos de la música, de la literatura, todo suma, de la expresión del cuerpo, todo para dinamizar distintas prácticas.

¿De qué manera se lleva adelante la instancia evaluatoria en el año?

En primer lugar, cada docente lleva una bitácora personal donde va volcando lo que es el día a día de los estudiantes, y donde se va registrando lo que son los tres campos de la evaluación: lo conceptual, lo referencial y lo operativo de cada estudiante. Es decir, en esa bitácora queda el registro del proceso y de los momentos intermedios de cortes evaluativos que se llevan a cabo durante el trabajo. En segundo lugar, la instancia final o cierre del año, se evalúa lo que cada estudiante presenta como resultante de la práctica, se establece una nota para esta instancia, la que luego se cruza con lo que fue el proceso del estudiante, y ahí se define cual es la calificación final.

Tengo internalizado, mirar tres paquetes; el primero es lo operativo, más allá del seguimiento que se hace del estudiante, lo primero que vemos es, como construyó la maqueta analógica, cómo mostró el espacio y a través de qué mediaciones expresivas, cómo maneja todo lo que tiene que ver con las destrezas o no, que tenga, cuáles son las fortalezas de ese equipo, al momento de mostrar la idea. Lo actitudinal que ha tenido durante todo el trabajo, yo suelo darme cuenta quién es el que dibuja y quién es el que piensa o quién es el que está colgado de su compañero. Y segundo, lo conceptual, que es toda la carga teórica y conceptual abordada y de qué manera lo asume e incorpora cada estudiante. Y por último lo referencial, es decir lo que refiere exclusivamente con el estudiante, el cruce que hace y como pone en relación los contenidos. Todo esto es parte de la evaluación.

¿Se establecen cortes evaluativos o es solo en instancia final? Y ¿Como se determina el momento de estos cortes?

Como te decía, nosotros tenemos para cada momento del año y para cada práctica intermedia, momentos en donde decimos, cortamos a ver qué es lo que se entendió hasta acá, es como una suerte de termómetro. Cuando vemos que por ahí no se está teniendo, a lo mejor el tiempo suficiente para leer, entonces ahí vamos cortando, es como que en cada corte evaluativo pretendemos que sea una toma de conciencia por parte del estudiante. Esos cortes intermedios son para preguntar, para formular preguntas que tuerzan caminos o ayuden al estudiante a tomar decisiones sobre su proceso de diseño. El final de cada cuatrimestre se expresa en un trabajo final, donde cortamos definitivamente, donde cada trabajo corta el proceso y se deben centrar en la instancia de expresar lo que han proyectado. Estamos trabajando con el apoyo del aula virtual, lo que nos permite que no haya tanto costo en la impresión de paneles finales. Y lo interesante en arquitectura II, en derivas, es que las mesas de diálogo están compuestas por estudiantes de segundo y estudiantes el primero, sobre todo en un momento, a lo mejor no en todo el año, estos equipos de estudiantes van a trabajar en el mismo sistema espacial, hasta después eso se lleva a una maqueta analógica general en escala uno en quinientos.

¿Cuál es la metodología que emplea para evaluar? ¿Desarrollaron alguna herramienta para la evaluación?, la metodología o la herramienta ¿son las mismas para todos los y las docentes?

Si, lo tenemos internalizados y es en relación a lo referencial, conceptual y operativo, que ya mencioné. La mayoría del equipo está formado o en un proceso de formación en la didáctica, esto es lo que hace a que se instale la preocupación y se abra el dialogo. Por esto es una forma y una metodología que unifica y es parámetro de evaluación para todos los docentes.

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

Si, y es una decisión que enriquece un montón, es un momento en que demanda una discusión mayor, el hecho de que tengamos un programa abierto. ¿Hasta dónde se ha permitido? “Pero dijimos que no íbamos a poder tener tantos metros cuadrados de más”. Entonces tratamos de consensuar criterios y teorías. El criterio surge a partir de manejar la misma teoría, más o menos los mismos parámetros. En ese sentido, consensuamos.

Un momento, el año pasado, por ejemplo, no se dio, y para mí es importantísimo, no por la nota, a mí no me importa el nueve que vos pusiste, sino que sea diferente al nueve que yo puse, precisamente porque la nota es algo que se construye en el tiempo. Es una construcción que no tiene

que ver solo con comprobar cómo el estudiante incorporó los conceptos nuevos, sino cómo hizo con todo lo que sabe, con su referente con todo lo que no necesariamente sea disciplinar, cómo construyó ese relato espacial. Con las herramientas, conceptos y con las herramientas que ya son disciplinares también.

Si bien el intercambio de opiniones y de observaciones de todos y todas las y los docentes, es el docente que estuvo con el estudiante el que tiene una mirada completa, porque tuvo un cuatrimestre con él, y por lo tanto es el que define la calificación, pero siempre teniendo en cuenta lo dialogado con toda la cátedra. En base a este proceso parejo, y que da igualdad de condiciones es que no le puedo poner a un estudiante que no vino a clase, un diez por más que sea una excelente propuesta. Eso para mí es el trabajo taller y la evaluación.

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

Lo cualitativo tiene que ver con la interacción en el taller. Lo cualitativo son todos aquellos aspectos que hacen a los tres paquetes, a lo actitudinal, a lo referencial y a lo operativo. Lo cualitativo es lo que más se tiene en cuenta al momento de evaluar. Es decir, un trabajo que tiene un muy buen proceso, pero a la instancia final no llega de la mejor manera (por cuestiones de tiempo y desarrollo), este trabajo tiene buena nota. Al contrario, el que trae a último momento un trabajo que está muy bien (cuantitativo), pero a lo largo del cursado no lo hemos visto, es decir no tenemos el proceso que ha hecho el estudiante, no tiene buena nota. Siempre valorando al proceso por sobre el resultado, porque es lo que le permite al estudiante dar cuenta y verificar, en su recorrido las tomas de decisiones, en la construcción del pensamiento proyectual, en la forma de mirar y ubicarse en el espacio.

¿Cómo se evalúa en los diferentes niveles (I y II)?

La forma de evaluar es diferente para el segundo y primero, teniendo en cuenta que es la idea de verticalidad. La evaluación es diferente porque los tiempos de evaluación deben ser otros en primer año. ¿Por qué?, porque es la aproximación de todos a la disciplina, al objeto de estudio, está aprendiendo el manejo del instrumento y hacer el espacio y obviamente la teoría. Está aprendiendo el instrumento para aprender. Entonces, la evaluación obviamente es continua, una de las diferencias es ese tiempo.

¿Qué evaluó el primero?, cómo hizo propio el antecedente que yo le di o que busco, ¿Qué evaluó del de segundo?, la capacidad que tiene de buscar antecedentes. ¿Qué evaluó el primero?, el manejo del o de los instrumentos, el manejo de la escala. En el estudiante de segundo también lo evaluó, pero lo que cambia es que acá tiene que ser instrumental y de aplicación. En ese sentido las evaluaciones

son inmensamente diferentes. Estamos evaluando procesualmente, pero dos procesos que son diferentes en profundidad. Es como que el grado de profundidad y la complejidad es creciente. No puedo tener la misma evaluación, porque va de la mano de procesos que apuntan siempre al camino de una complejidad creciente y disciplinar.

¿Qué opinas sobre la autoevaluación de los estudiantes?

Es la capacidad que tiene el estudiante de tomar distancia en su propio proceso. Eso es difícil en cualquier momento del aprendizaje, y te diría hasta en cualquier circunstancia de la vida. Es una de las cosas más difíciles de lograr. Por qué implica que vos seas consciente de cómo llegaste, y de los instrumentos con los que contás hasta ahora. La autoevaluación enriquece el proceso desde el lado de donde lo miras, porque implica una valoración de su propio proceso e inevitablemente en comparación sana con los demás. ¿Por qué? Porque el trabajo es en equipo, es colaborativo, es intercambio permanente, hace que vos reflexiones sobre tu hacer. Deberíamos enfrentarnos a alguna práctica en donde tengan que ponerse nota, porque no es poner nota, sino qué es lo que aprendí hasta ahora, eso es una autoevaluación.

¿y la evaluación de los estudiantes hacia la cátedra?

Me parece un dato enriquecedor, pero también soy consciente de que hay que saberlo usar, pues si vos le va a preguntar todo, para que luego quede como un cuestionario típico y no se convierte en retroalimentación, no tiene sentido la herramienta. En la realidad, por falta de tiempo, terminamos tomando decisiones en la vorágine, sin tanto tiempo de reflexión, y también sin poder dedicarle a la lectura de los comentarios de todos aquellos que quieran opinar.

¿de qué manera se releva?

Se establecen encuestas o formularios de google. Lo que yo creo que siempre es interesante que otros opinen. Pero la verdad, reitero, que nos estaría faltando dedicarles tiempo a estos datos recabados. Esto es importante que sea de manera anónima, para que los datos sean lo más sinceras posible y así poder capitalizarlos hacia la cátedra.

Jefes de Trabajos Prácticos

Entrevista al Jefe de Trabajos Prácticos Arq. Nelson Bressán del Taller Derivas – Primer y Segundo año

Decime tu nombre y tu edad.

Nelson Bressán, mi edad es 49 años.

¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura?

Yo arranqué en el 2018 de manera intermitente, y en el segundo cuatrimestre de 2019, con grupo a cargo. Es decir 5 años hace ya.

¿desde cuándo desarrollas tu labor de jefe de trabajo práctico?

Desde el día uno, por lo tanto, lo mismo que la antigüedad en el cargo, pero siempre de manera contratado.

¿Qué actividades realizas en el marco de la asignatura?

La que puedo reconocer con una vitalidad infinita, es la que tiene que ver con la parte de proyecto, que es lo que a mí me gusta. Cuando se lanzan los proyectos, por supuesto esto que acompaña el JTP en un análisis, porque esta es una cátedra en la que tenemos instancias de análisis, entonces voy acompañando al estudiante, y después se va acompañando en la instancia de proyecto, ese rol puro del JTP, de ser un facilitador de la teoría de la cátedra bajada y aplicada al estudiante. Voy marcando al estudiante donde él fue haciendo los saltitos en las tres dimensiones, que se proponen para trabajar, y por dónde va él para su proceso de ideación o justamente después para todo lo que tenga que ver ya con su proceso. También hay varias tareas extra áulicas que uno está haciendo de relevamiento, de dibujos, etc.

¿Sos parte de equipos de trabajos de investigación y/o extensión?

Si, hacemos actividades de investigación y de extensión en las que uno va participando. También este año desarrollamos actividades en PIC generando intercambio con una cátedra de la facultad de Concepción, Chile.

¿Qué entiendes por enseñanza y aprendizaje en el taller de proyecto?

El proyecto es la transversalidad a todas las asignaturas, eso es lo que más me seduce a mí y es eso también el motivo por el que yo he querido ser JTP. En una asignatura de estas características con estos contenidos donde se tiene que contar con la teoría de todas las áreas para emerger en las propuestas que se desarrollan. Eso me parece maravilloso del taller de proyecto, justamente por ser una asignatura totalitaria y global que resume y, a la vez expande, entonces por eso la enseñanza tiene que articular todos esos otros saberes que vienen de otras disciplinas o áreas, y abreviar de la teoría que tenga la cátedra, que en el caso de nuestra cátedra tiene una teoría que esta resumida en una matriz, es impecable porque es indiscutible que la matriz se presenta como una organización correcta de los conceptos teóricos. Y en cuanto al aprendizaje del estudiante justamente también es

como juntarle todos esos lados para que entienda que, en ese trazo, que está armando tiene todos esos contenidos, el estudiante tiene que buscar como el puntapié o el activador del proceso creativo. Me parece importante también la apertura mental que tenemos sobre esos aspectos que están vinculados a heurística y a lo lúdico.

Para vos, ¿Qué es evaluar aprendizajes?

Pues bueno caemos en la retórica y el que siempre hicimos que se evalúa en los procesos y entiendo también que, en el proceso, estás evaluando los compromisos que tiene el estudiante que a su vez esos compromisos con una asignatura después se verán en su práctica, perfil o en su trabajo. Los compromisos tienen que ser también en el espacio que esté ocupando, teniendo que ver con compromisos en las escuchas y por otro lado también la escucha que tiene el estudiante. Porque al evaluar el aprendizaje se corrigen los procesos, y a su vez que también hay un componente de la evaluación que toman el resultado. Es imposible no tomar el resultado, que seguramente va a bajar uno o dos puntos o va a subir uno o dos puntos después sobre cuando la evaluación se haga del proceso, ese proceso tiene que ver con eso justamente de la exploración el compromiso que tiene el estudiante.

¿Cuál es la metodología que empleas para evaluar? ¿Conoces otras formas de evaluar?

Como estaba hablando, de una evaluación en proceso y de que la nota final sube o bajar en función del resultado, pero la fuerza está en el proceso para nuestro taller, y la nota puede ir uno o dos puntos más arriba uno a dos puntos más abajo por una cuestión del resultado. Supongo que habrá otras maneras de evaluar que pueden estar vinculadas al resultado, pero no en nuestro caso.

¿Cuántas instancias evaluativas se prevén en el año?, ¿Son los mismos requerimientos?

Justamente se dan instancias de pre-entrega para poder seguir el proceso del estudiante, si bien nosotros no lo estamos implementando, sí me parecería algo genial que deberíamos trabajar con pre-entregas de diferentes instancias que tienen el proyecto, que para nosotros son justamente la ideación, la toma de partido y el anteproyecto. Hay otra instancia que se va a corregir geometrales entonces hay una instancia en la que vos le pedís al estudiante que traiga la planta y el corte o que traiga la planta desarrollada y, en realidad, deberíamos poner una nota para poder tener un seguimiento y a su vez brindarle al estudiante una devolución en cuanto a su proceso. Me parece interesantísimo poner una nota para poder después hacer un promedio de toda esa nota y ver justamente que los talleres de proyecto tuvieran dos o tres prácticos que evaluaron. En nuestra asignatura tenemos un importante análisis y un práctico con esas instancias en las que, en realidad, como evaluamos procesos, no nos preocupamos por la nota de esas instancias intermedias. Me

parece que para el estudiante sería más significativo ir teniendo esas notas parciales porque le daría el incentivo a que si la nota de tal instancia fue baja, se va a preocupar por la nota siguiente. Tal vez la dinámica de la evaluación que tenemos en nuestro taller hace que el estudiante, que es apasionado, va a desarrollar y va a llegar a un buen resultado, pero el que le cuesta aplicar una metodología de avance y de productividad, a lo mejor se pierde en el proceso. En cuanto a los requerimientos, estos van modificándose de acuerdo a las instancias y a los avances en general.

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

Si en nuestra asignatura hay instancias de nivelación, hay una mañana en el cuatrimestre que dedicamos para mirar los trabajos más relevantes, quizás no se alcance a ver todo por el número que tenemos, pero cada JTP va a mostrar los dos peores y los dos mejores, como para tener una mirada del espectro de evaluaciones.

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

En nuestra asignatura, lo tenemos bien claro que la nota no es cincuenta por ciento proceso y cincuenta por ciento resultados, sino que es proceso hasta un noventa por ciento, independientemente del resultado. Justamente al estar en un ciclo básico y en esta asignatura que se pondera tanto la ideación, incluso si fallaran los códigos de representación, se perdona y hay continuidades. Yo creo que el equilibrio es lo ideal.

¿El estudiante está en conocimiento de lo que contempla la evaluación y la forma en que será evaluado?

No tengo la conciencia de que la cátedra le transmita al estudiante cuáles van a ser su criterio de evaluación, justamente por esto que explicaba hoy de que hay todo un recorrido de trabajos que no tienen evaluación parcial.

¿Cómo le hacen las devoluciones al estudiante?

Se hacen en forma grupal y después de manera particular, donde los JTP nos quedamos en un espacio y de manera particular vamos recibiendo a los estudiantes, porque se respeta justamente hábias data, que es no dar la nota en público. Entonces se hace una conversación grupal hablando sobre los resultados generales y luego los JTP nos aislamos para que los estudiantes se acerquen y ahí sí se les dice la nota persona a persona y se le dan referencias y se los escucha también, lo que tengan para decir de la cátedra o algún aporte o devolución que tengan para hacer hacia la cátedra. Por ejemplo, el año pasado un par de estudiantes, que tuvieron nueve, cuestionaron por qué no

habían tenido el diez, es ahí donde se dan los argumentos y se explican minuciosamente los porqués de la nota.

Entrevista a la Jefe de Trabajos Prácticos Arq. María Eugenia Cardoni del Taller Derivas – Primer y Segundo año

Decime tu nombre y tu edad.

María Eugenia Cardoni. 44 años.

¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura?

Hace quince años, de los cuales tres años fueron de pasante.

¿desde cuándo desarrollas tu labor de jefe de trabajo práctico?

Desde 2010 ya con grupo a cargo. Antes, en la pasantía, a la par de un docente con más experiencia, a modo formativo.

¿Qué actividades realizas en el marco de la asignatura?

Estoy presente en el trabajo de la teoría en comisión, evaluación y corrección de los trabajos. Acompañamiento durante el cursado, la corrección de los trabajos y la evaluación.

¿Sos parte de equipos de trabajos de investigación y/o extensión?

Sí, trabajo en investigación dentro de proyecto CAI+D y también codirectora de cientibecas. En extensión, soy parte del equipo de PEEE.

¿Qué entendes por enseñanza y aprendizaje en el taller de proyecto?

Entiendo que la enseñanza no tiene un correlato directo con el aprendizaje, si bien uno puede enseñar, pero eso no implica que el otro aprenda. La enseñanza la trabajamos desde el abordaje de una teoría en general, se retrabaja, se van abordando los conceptos, al modo como lo plantea Chevallard, se generan la transposición didáctica para que esos conceptos puedan llegar de manera más fácil al alumno, y así los puedan interpretar y transponer a la práctica. Desde ahí se verá cómo ese aprendizaje avanza en el taller de proyecto, es diferente de otras materias, sobre todo de las más teórica, porque ese aprendizaje no se evalúa con una evaluación teórica, por ejemplo, sino cómo esos conceptos pueden transponer a una práctica específica, y a partir de ahí se van evaluando cómo empiezan a trabajar esos conceptos en un proyecto.

Para vos, ¿Qué es evaluar aprendizajes?

Evaluar aprendizajes, es ver si pueden aplicar las teorías y las distintas herramientas. Son dos cosas, por un lado, las teorías que se brindan desde la cátedra, que se imparten, y por el otro lado, también las herramientas que se enseñan para que ellos puedan llevar adelante las prácticas. Ya sea aprender a dibujar, aprender a representar, aprender la puesta en página digital. Son dos aprendizajes básicos, por un lado, la herramienta para poder expresar esa práctica, y por el otro lado, los conceptos que ellos tienen que trasponer.

¿Cuál es la metodología que empleas para evaluar? ¿Conoces otras formas de evaluar?

La metodología es continua, se va viendo por un lado la presencia y el trabajo en clase, los conceptos, si los alumnos entienden cuáles son las correcciones que se les van haciendo, y si pueden retrabajar ese concepto y entender su propio proceso. Y ver cómo en ese proceso va avanzando y va mutando una idea. La evaluación no es una evaluación final, sino que es una evaluación constante en el proceso, lo que no implica que el resultado tenga que ser bueno, se evalúa como el alumno va pudiendo aplicar los conceptos y como entiende las correcciones que uno le va haciendo, y el por qué se hacen esas correcciones para que puedan avanzar en el proyecto.

No estuve en otras cátedras como para tener la mirada de otros espacios, si en mi etapa de alumna, me pareció que esta forma de evaluar, que tenemos nosotros, no es la que se aplica en otros lados, por ejemplo, cátedras donde no tienen en cuenta el proceso del alumno, sino terminan poniendo una nota que les pareció al final, no sabemos de dónde termina saliendo.

¿Cuántas instancias evaluativas se prevén en el año?, ¿Son los mismos requerimientos?

Se prevén varias, depende de la práctica. Pero puede haber varias preentregas dependiendo de la práctica y entregas finales. Pueden ser, en un trabajo práctico hasta cuatro preentregas, más la instancia final. En cuanto a los requerimientos, estos son diferentes de acuerdo a los avances, se va evaluando depende de la etapa, en una se puede pedir, por ejemplo, en la etapa de toma de partido, avances en croquis, en esquemas, etc. A veces se corrige en tres dimensiones, en maqueta analógica; a veces en maqueta digital y para la entrega final, si ya involucran las distintas formas de representación.

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

Sí, se hacen chinchadas generales de las comisiones en el transcurso del año, y también se hace una instancia de puesta en común de los trabajos por comisión. Entre los docentes se hace una nivelación de las notas en función a cómo fue la cursada de ese año. No es que se pone una nota y de esa nota ya se parte, se nivelan en función a la teoría que se pudo abordar ese año. La mecánica es, se toma

un trabajo como base para una determinada nota y de ahí se nivela para abajo y para arriba, dependiendo de cada docente en relación al proceso, ya que el docente a cargo es el que tiene como fue el recorrido de cada estudiante a lo largo del trabajo.

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

Eso no lo tenemos tan definido, no se hace una categorización tan taxativa, pero si es como que, al momento de la entrega final, se piensa una nota de esa entrega, si está completa, de acuerdo a cómo fue el avance, la idea novedosa o distinta. Estos aspectos se evalúan y se contemplan el proceso, no cerrándose en la entrega final, pero se contempla si el alumno tuvo un buen proceso, si fue avanzando, si tuvo constancia, etc.; por lo que puede llegar a subirse esa nota, generalmente eso ayuda a enriquecer la nota final.

¿El estudiante está en conocimiento de lo que contempla la evaluación y la forma en que será evaluado?

No sé si se transparenta tanto esa forma de evaluar, no queda visibilizado o establecida de manera explícita ese “contrato didáctico”.

¿Cómo le hacen las devoluciones al estudiante?

Depende de las instancias, generalmente son devoluciones verbales, se hace una puesta en común o se hacen devoluciones particulares, trabajo por trabajo. Es una devolución general hablando de los conceptos, las potencialidades y los errores en general de todos los trabajos. Y también se dan devoluciones de cuestiones puntuales en algunos trabajos de manera particular, porque generalmente no da el tiempo para hacerle correcciones trabajo por trabajo. En los últimos años hemos puesto en práctica la metodología de exposición de cada trabajo, y las devoluciones van en relación a cuáles fueron las fortalezas de tu trabajo, a partir de qué principios, de qué antecedente y demás. Aquí los estudiantes puedan justificar sus elecciones y me parece que ayuda a que ellos puedan visibilizar su propio meta-proceso. Esto es, como fue su proceso y entenderlo para ver por qué llegaron a ese resultado. Esta instancia de puesta en común hace que ellos puedan empezar a reconocer cuál fue su proceso, eso es interesante y es algo que hemos trabajado en los últimos dos años y es otra instancia más que ayuda o que da herramientas para tener esa nota final.

Entrevista a la Jefe de Trabajos Prácticos Esp. Arq. Silvia Ramos del Taller Derivas – Primer y Segundo año

Decime tu nombre y tu edad.

Mi nombre es Silvia Ramos y tengo 50 años.

¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura? ¿desde cuándo desarrollas tu labor de jefe de trabajo práctico?

Desde el 2008 formo parte de la cátedra, aproximadamente quince años.

¿Qué actividades realizas en el marco de la asignatura?

Las actividades que desarrollo en el marco de la asignatura son las concernientes al cargo de jefe de trabajos prácticos, es decir, acompañar y activar un grupo de estudiantes que están designados a mi cargo. Además de eso, en algunas instancias, tengo la responsabilidad de dar teóricos que no son siempre los mismos, sino que va cambiando según el desarrollo de las prácticas. Este mismo equipo conforma parte de un grupo de investigadores, mi incorporación a este grupo de investigación es reciente, ya que pertenecía a otro grupo de investigación, de otro de los talleres donde me desempeño como JTP. En la actualidad soy parte del equipo de trabajo, de investigación y recientemente de extensión también.

También sumo que, en reiteradas ocasiones, armo material de trabajo para acompañamiento y apoyatura de los distintos aspectos del proceso que se van abordando, atendiendo a las dinámicas de grupo. Viendo qué cosas son requerida por los estudiantes para reforzar, y acompañamiento con material de estudio. En general solo en el grupo reducido, pero a veces se socializa a toda la comisión.

¿Sos parte de equipos de trabajos de investigación y/o extensión?

Hago investigación y extensión desde el 2010, aunque en otro equipo de investigadores que no son con los que me encuentro ahora, que son la cátedra de la asignatura que dije anteriormente donde me desempeño como JTP.

¿Qué entiendes por enseñanza y aprendizaje en el taller de proyecto?

Primero señalar que, como está expresado, entiendo que una cosa es el proceso de enseñanza y otro muy distinto el proceso de aprendizaje, y sin adentrarme en este tema, pero desde el punto de vista que puede darse que la enseñanza hace a un aprendizaje, o puede darse un aprendizaje sin enseñanza, creo que esta es una de los aspectos que referencia que son procesos distintos. Por ende, tendría que describir que entiendo por uno y otro proceso son ambos complejos y yo me voy a referir específicamente a lo que tiene que ver con la enseñanza, que es a lo que me ocupo porque el proceso de aprendizaje entiendo que no es algo que se pueda controlar, referenciar y menos medir. En tanto la enseñanza en el taller del proyecto entiendo como un proceso donde se van sumando

distintos aspectos, no solamente disciplinar, sino también actitudinales en el grupo que se conforma tanto de docentes como estudiantes en el vínculo de estos grupos.

Para vos, ¿Qué es evaluar aprendizajes?

Para mí evaluar aprendizajes está directamente vinculado con un proceso. En los talleres este vínculo que me refería antes entre docentes y estudiantes se amplía también con un aspecto que es el conocimiento. En estas tres puntas, podría decirse que media una práctica, esa práctica es el proceso de diseño. Y como es un proceso también debe ser considerado al momento de evaluar de forma procesual. Entonces evaluar los aprendizajes refiere a acompañar y activar en una práctica, que tiene que ser reflexiva, es decir, esto de que es la praxis, y en la praxis, y en el acompañamiento y en la activación es donde se pueden contrastar determinadas cuestiones actitudinales de los estudiantes, que están siendo de alguna manera sometido a juicio de valor o en relación a estos aspectos que nombré anteriormente.

¿Cuál es la metodología que empleas para evaluar? ¿Conoces otras formas de evaluar?

Un poco de esto está contestado en la anterior y la metodología tiene que ver con el acompañamiento en el proceso, no hay una evaluación final, sino que es una constante en cada encuentro con los estudiantes en el intercambio, donde el proyecto media y se va trabajando sobre esto, entonces la metodología es el proceso. Conozco también alguna otra forma de evaluar que tiene que ver con la metodología de encierro, que es popular o de frecuente uso en nuestros talleres, donde se hace un corte del proceso y en ese momento a partir de una consigna los estudiantes, tienen que dar respuesta proyectual a determinadas circunstancias, condiciones o requerimientos del propio proceso.

¿Cuántas instancias evaluativas se prevén en el año?, ¿Son los mismos requerimientos?

Las instancias evaluativas que se prevén en el año no lo puedo decir con un número exacto, sino que, atendiendo al proceso, a la cátedra y a los docentes, vamos planteando determinadas instancias de corte, para hacer una evaluación de tramo.

Por esta razón, cada instancia tiene distintos requerimientos. Si bien el tema problema es el mismo, se desarrolla un proyecto en los distintos estadios, en el avance y en el abordaje conceptual y metodológico, este tema problema va cambiando, por ende, los requerimientos en los momentos de corte para la evaluación del estado de situación también cambian, no son siempre los mismos.

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

Yo creo que sí, pero principalmente se hace en el grupo operativo reducido donde los encuentros van cambiando a la escala de reunión, según la situación de avance. A veces en la comisión en su totalidad, a veces se aborda según el momento los encuentros con los grupos de estudiantes reducidos, depende de la práctica, si son de grupo de cuatro estudiantes o grupos de dos estudiantes. Entonces la conversación se entabla a partir de mirar el trabajo del otro, hay comparación de trabajos en el proceso de diseño, una evaluación constante en el proceso, como dijimos. Entonces hay momentos de intercambio, lo que antes se llamaban las enchinchadas, donde es facilitado por un tema problema común, se van poniendo en diálogo lo producido entre los distintos grupos o si el trabajo es individual en la comisión reducida. De esta manera es lo que creo que son las instancias de conversación, de debate, a veces son profundas, a veces no cuesta, a veces activar a los grupos para entender que este intercambio no es una crítica sobre lo realizado, pero aquí está arraigada la idea de que la evaluación es criticar, hacer una crítica sobre lo producido. Entonces los estudiantes participan e intercambian, desde una activación previa que en casos cuesta bastante.

La activación de este intercambio que, para nosotros para las disciplinas proyectuales, puede entenderse como instancia de nivelación.

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

El resultado, que sería el proyecto, no puede ser evaluado de forma cuantitativa, sino que ambos procesos. Y lo que sería resultado, entendido, como el proyecto son procesos cualitativos entonces.

¿El estudiante está en conocimiento de lo que contempla la evaluación y la forma en que será evaluado?

No puedo asegurar que estén en conocimiento de que se evalúa y como se evalúa, no porque esto no se ha dicho, ya que nosotros en el taller apelamos a esto que Perkin dice, jugar el juego completo y tienen que ver con que hay un material de estudio, un documento que nosotros llamamos cuadernillo, donde están absolutamente detallados todo lo que la cátedra propone en las instancias en el desarrollo de las unidades temáticas. Cuando digo todo, va desde qué vamos a hacer, para qué lo vamos a hacer, cómo lo vamos a hacer y por qué lo vamos a hacer. Entre esos aspectos están los normativos también donde a partir de los objetivos que se proponía, hay un desarrollo de lo que se evalúa, o sea, referenciado por los objetivos. Entonces, esto se va a conocer plenamente para el estudiante. Ahora, si están en conocimiento a veces no la puedo asegurar porque depende también de una instancia de autogestión del estudiante, de poder leer en plenitud del cuadernillo, interpretarlo y si no se entiende algo poder hacer preguntas a la cátedra que no siempre sucede.

¿Cómo le hacen las devoluciones al estudiante?

En mi caso las devoluciones son realizadas todo el tiempo en todos los encuentros, en esta charla, en estos intercambios que se produce mediados por el proyecto, que, por una cuestión normativa, también se expresan en una nota final, que no se comunica a los estudiantes, sino la cuestión de aprobado o no aprobado y que la nota final pueden encontrarla en las aulas virtuales, donde se realiza la entrega, con una devolución escrita que realizamos los JTP.

Estudiantes

Entrevista a la estudiante Micaela Comar del Taller Derivas – Primer año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Micaela Comar, 18 años y soy Paraná.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Este año pasado cursé primero y el año viene, en marzo arranco segundo año.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Yo creo que, más que nada el proceso de evaluación, por parte de los profesores, sería nuestra constancia y voluntad, porque en la corrección que recibimos al final del año, me quedó eso como que no podés caer a último momento llevando una propuesta resuelta, sino que es el proceso; por ejemplo, nosotros casi todas las clases llevamos una maqueta nueva, o tratábamos de llevar las correcciones hechas. Entonces creo que es, más que nada, la constancia y la idea lo que más evalúan y además creo yo que la puntualidad un poco y digamos el hecho de asistir a las clases porque había gente que llegaba re tarde.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Sí pero no, o sea creo que indirectamente te lo daban a saber, pero por ejemplo yo varias veces escuché que la titular que lo planteaba. También se ha dicho varias veces que la metodología del taller, es ir a clase y trabajar, más allá que los profes no estén, o estén reunido. Algunos compañeros no arrancaban, y estaban sin hacer nada, hasta que el profesor los veía. Me parece que deberían ser más rigurosos en este sentido.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Como dije hoy para mí la asistencia, el hecho de tener en cuenta las correcciones y no dejarlas pasar, escuchar también los profesores, o sea, darse cuenta que uno no sabe todo y cuando estamos aprendiendo. También la constancia de llevar avances, de hacer maqueta, o sea de moverse por uno mismo. Se tendrán en cuenta los trabajos en las entregas finales.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Sí, sí, siempre. Lo que está bueno, va en realidad, es como ambiguo porque hemos tenido respuestas, de diferentes profesores, y por ahí están buenas porque cada uno tiene su propia forma de pensar y nos ayuda a tomar decisiones por donde avanzar. Escuchar diferentes puntos de vista es bueno, porque por ahí uno está como cegado, y escuchar algo diferente cambia tu punto de vista.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Yo creo que está buenísimas. Por ahí, como que choca un poco al principio, a mí también me pasaba el hecho de que cuando hacían una devolución arranquen un pedazo de maqueta, pero creo que es algo que al principio te cuesta entender, pero después ya es como que ya se hace frecuente, porque si no como que seguís trabajando sobre la misma idea. En cambio, cuando lo arrancas, tenes que empezar de nuevo esa parte, y siempre con el aporte de la crítica que nos hacen.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Si, yo considero que si, en cuanto a los contenidos que nos daban, sentía que era como una evaluación el hecho de tener que plasmarlos en la propuesta, por ejemplo, un teórico, pero si vos no prestas atenciones, te complicas porque tenes que aplicarlos bien o intentar hacer lo mejor posible para las entregas. Para los paneles y la maqueta como que me autoevalúo y autoexijo en ese sentido, porque es donde demostrarás lo que sabes.

¿Has evaluado a la cátedra?

No, No de manera formal, en general lo he dicho como que considero que se tiene que mejorar o esto le falta, algo así como crítica. Por ahí la titular siempre estaba preguntando qué le falta para mejorar, que demos nuestros puntos de vista o digamos como qué le falta la cátedra o qué le podemos complementar para que sea aún mejor.

Entrevista al estudiante Augusto Farral del Taller Derivas – Primer año

Asignatura en la que es entrevistado: Taller Derivas – Primer año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Farral Augusto, 20 años y soy de Diamante E. R.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Ahora, pasé a segundo año. Ingrese en 2023.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Y bueno, la evaluación sería clase a clase, con los docentes en grupos reducidos, van prestando atención y evaluando a los alumnos, y después se hace un proyecto o un trabajo de acuerdo a la duración del año en este caso. Ese también es evaluado con una instancia final de presentación, de exposición.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Sí, yo creo que, al principio de las primeras clases, en el aula magna se hicieron varias reuniones donde se fijó la metodología de la cátedra, donde también están las cuestiones de las formas de evaluar, y distinto trabajos.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Y creo, que sería lo más importante el trabajo del cuatrimestre, en general, y también los conocimientos y lo que nosotros vamos incorporando. Estamos ingresando la facultad y hay cosas que nosotros no sabemos cómo se trabajan y a medida que vamos cursando y con las clases, las vamos logrando, y creo que eso es algo que también se tiene en cuenta.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Sí, las devoluciones son prácticamente todas las clases, porque nosotros en el trabajo cuatrimestral, todas las semanas vamos haciendo modificaciones al trabajo. Entonces todas las semanas teníamos devoluciones. Y también teníamos las exposiciones, que esas no eran todas las semanas, sino que se daban en determinadas etapas del trabajo del proyecto, donde ahí tenemos diferentes opiniones que también se evalúan desde la cátedra.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Y para mí es un buenísimo porque al ser varios profesores, varios puntos de vista distintos, que son como varias opiniones, pero cada uno toma lo más importante de cada comentario y lo adapta al proyecto para mejorarlo.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Yo personalmente como que no lo hago consciente, pero me doy cuenta que al principio del cuatrimestre, tenía una idea y después del trabajo que yo estaba haciendo, que veía la mejoría a nivel como si una línea de tiempo, yo veía lo que hice al principio y lo que hice al final, es algo tan diferente. El tema de lo que es el dibujo en sí, no he tenido inconvenientes, pero si he mejorado en el tema de proceso creativo.

¿Has evaluado a la cátedra?

No recuerdo bien, pero creo que sí. Al final del cuatrimestre, me parece que habían hecho, no me acuerdo si era un cuestionario de un formulario de Google o más bien algo como una reunión donde planteábamos nuestras consideraciones para la cátedra.

Entrevista al estudiante Luis Muñoz del Taller Derivas – Primer año

Asignatura en la que es entrevistado: Taller Horizontal – Primer año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Luis Muñoz, tengo 20 años y soy de Reconquista, Santa Fe.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Estoy cursando el ciclo básico, empezare segundo. Ingrese a FADU en 2023.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Yo creo que, si bien los avances son importantes y creo que, en cierto punto, fue bastante personalizado porque en las instancias del taller tomábamos dimensión de donde nos encontrábamos parado cada uno, y en base a cómo estaba parado ese grupo comparando el inicio y el fin de la cátedra fue la evaluación.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Recuerdo que capaz se comentó en principio del cursado, pero no tengo presente que se haya dicho como tal, que se va a evaluar.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

No, la verdad que no sé específicamente que se contempla, imagino que es una comparación de inicio a fin, comparando con qué conocimiento llega la persona y de qué forma se desenvuelve durante el tiempo que ustedes acompañaron.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Sí, continuamente durante el cursado. Al final del cursado también la devolución fue bastante específica sobre nuestro trabajo, si bien los trabajos son en grupo, las devoluciones se han hecho para el grupo y para cada uno de nosotros.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Lo valoro bastante porque ayuda también a uno saber dónde uno está parado,

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Yo soy una persona que me autoevalúo continuamente, busco la exigencia máxima. Siempre me estoy preguntando y a su vez a los demás. Todas las opiniones ayudan.

¿Has evaluado a la cátedra?

Recuerdo que la cátedra nos pidió una valoración, y mi valoración en muy bueno

Entrevista al estudiante Alles Jordan del Taller Derivas – Segundo año

Asignatura en la que es entrevistado: Taller Derivas – Segundo año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Allés Jordan, 20 años y de Paraná, Entre Ríos.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Acabo de pasar a tercero, terminé segundo año. Ingrese en 2022.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Creo yo que con lo que más me sentía evaluado, por ahí, es en día por día, venir cumpliendo los objetivos que plantea la cátedra, en el sentido de los conocimientos, pero más que nada ir cumpliendo semana a semana con lo que van pidiendo. Si se pide maqueta tratar de llegar en ese aspecto, si se pide algo más de análisis por ahí también y cumplir con los tiempos que proponen y eso es lo que voy a identificar que puede llegar a ser parte del proceso de evaluación.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

No, no, eso creo que se intuye y es algo que está claro en el día uno.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

La verdad es que no, no sé cómo se mide ni qué varas se toman, pero imagino que los objetivos se van cumpliendo por lo que se ve en el taller día a día, pero como te digo es algo más de la experiencia que vas viviendo, y no se tiene tan explícito, me ha tocado caso en lo que me estaba enredando, y necesitaba una salida o una definición y los profes me iban apurando y se acercaba la fecha y sentí, como que no estaba completando los objetivos; pero me ha tocado también casos donde todo sale redondo, por así decirlo, y sentía que las cosas van bien pero es algo que siente cada uno.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Si en las entregas finales o pre-entregas se han hecho devoluciones.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

En mi caso afectan para bien, son de gente que sabe más que yo y que está dándome una devolución de algo, y tiene otra visión que capaz a mí me puede sumar o hay casos en lo que digo bueno, tiene otra forma de verlo que yo. También entiendo que tenga otra forma de ver la arquitectura.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Si obvio uno siempre tiene su criterio por lo menos yo trato también con mis pares, y vamos viendo cómo van las cosas y nos autoexigimos ya cuando vemos que la cosa se complica, también consultamos y si nos dan el visto bueno, vamos para adelante y si estamos equivocados hacemos los cambios.

¿Has evaluado a la cátedra?

No, no he tenido esta instancia.

Entrevista a la estudiante Constanza Guy del Taller Derivas – Segundo año

Asignatura en la que es entrevistado: Taller Derivas – Segundo año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Guy Constanza, 20 años y soy de Villa Clara E. R.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Voy a hacer tercero, ya hice todo segundo. Ingrese en 2022.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Yo creo que se evalúa el proceso, van viendo lo que hacemos día a día y, que eso está bueno, para saber cómo se llega el final y que no solo sea lo presentado al final del cruzado, sino que se tenga en cuenta todo lo que mejoraste, o cómo fuiste haciendo el proyecto y si tuviste alguna traba y como pudiste resolverlo.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Un poco mientras cursábamos y después por las charlas que nos dieron al final la última clase, que nos vimos ahí supe que, si era así porque los docentes lo decían, te vas dando cuenta con las correcciones, y que te sentís acompañado en el proceso.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

La nota, yo creo que por eso que dije del proceso. Si ven que vos, por así decirlo, mejoras, trataste de plasmar lo que sabías y también si el proyecto está bien o no.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Si, cuando nos corrigen más que nada personalmente, nunca han sido por el aula virtual, pero en persona siempre.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Son importante para saber cómo vas en el proceso y si seguís por ese camino o cambias.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Si cuando no encontraba algo que me guste, o con lo que me sienta cómoda, me replanteaba y empezar a buscar otros ejemplos antecedentes que volvía a pensar en lo que quería.

¿Has evaluado a la cátedra?

No, no.

Entrevista a la estudiante Celeste Ludi del Taller Derivas – Segundo año

Asignatura en la que es entrevistado: Taller Derivas – Segundo año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Celeste Ludi, 20 años y soy de María Grande Entre Ríos.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Pase a tercer año. Ingrese a FADU en 2022.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

La evaluación se da día a día, en las clases constantemente se van haciendo correcciones y se van ajustando cosas, el docente las va mirando y se va trabajando en eso. Clase a clase se avanza en nuestras casas, y también en la facultad seguimos con el docente que nos va guiando. También cuando son las entregas de trabajos se evalúan las entregas.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

La cátedra nos ha insinuado algo sobre la forma de evaluación, pero lo vamos viendo con las clases.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Lo principal es el proceso. Como vamos avanzando. Cuanto le dedicamos y como participamos en clases.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Si, en materias como taller hemos tenido devoluciones y notas.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Son importantes porque te dicen lo que está bien y lo que no. Hacen correcciones de nuestros recorrido y avances para que podamos avanzar, sin perder de vista nuestra búsqueda y exploraciones.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Si, yo me miro a mí mismo, si bien vengo de una secundaria técnica, pensé que se me iba a hacer más fácil por las herramientas que traía, pero no fue así. Miro al primer día y a hoy, y veo mi cambio.

¿Has evaluado a la cátedra?

Si, al finalizar el año, a través de una encuesta.

Entrevista al estudiante Emiliano Quaglia del Taller Derivas – Segundo año

Asignatura en la que es entrevistado: Taller Derivas – Segundo año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Emiliano Quaglia, mi edad 21 y localidad de origen Esperanza Santa Fe,

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Pasaría a nivel en medio, tercer año. Ingrese en 2022.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Yo creo que en el día a día. La relación que hacemos con los compañeros de primero o segundo. Se ven los aprendizajes que se dan clase a clase. Como cada uno trabaja en el grupo.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Si, han comentado algo, pero más que nada lo vemos con el tiempo, y lo vamos aplicando.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Se ve el proceso de cada uno, en el taller, y la resolución final a la que llegamos.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Si, si han hecho varias devoluciones en el año.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Lo considero bastante bien, digamos el hecho de las correcciones que nos han dado. En algunos trabajos por parte de mi compañero y yo tuvimos problemas, y nos han ayudado. Fueron bastante claras y que ayudan bastante el desarrollo del trabajo.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Si hemos tenido instancias. Con mi compañero avanzábamos por fuera de taller, nos dábamos cuenta de que algo estaba mal, es decir evaluábamos lo avanzado y hacíamos ajustes.

¿Has evaluado a la cátedra?

Sí, hemos hecho poner una opinión personal para la cátedra. También se dio un espacio donde teníamos la posibilidad de participar. Recuerdo que en dos mil veintidós la cátedra pidió que los evaluemos con una encuesta y preguntaban cuestiones referidas a la cátedra.

Taller de Proyecto Arquitectónico I y II – Cátedra Taller Horizontal-

Profesor Titular

Entrevista al Titular de Cátedra Arg. Javier Menciondo del Taller Horizontal – Primer y Segundo año

Decime tu nombre y tu edad.

Javier Alejandro Menciondo. Mi edad es 53 años

¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura? ¿desde cuándo desarrollas actividades profesoras?

Hace cuatro años que formo parte de esta asignatura. Anteriormente, me desempeñe como profesor adjunto de la cátedra de taller de proyecto arquitectónico III cátedra Arroyo, desde el año 2012. Además, desde el año 1996 hasta el año 2019 fui profesor de taller de proyecto y de urbanismo en la Universidad Católica de Santa Fe.

¿Qué actividades realizas en el marco de la asignatura?

Las actividades que realizo dentro de la cátedra corresponden a la coordinación general de la misma, incluyendo dictado de teóricos, organización de cronogramas y articulación de los roles de cada uno de los docentes de la cátedra.

¿Cómo se elaboró el programa/planificación?

El plan de cátedra se elaboró a partir de la propuesta que presenté en mi concurso para profesor titular en el año 2019, proceso del cual resulté asignado a esta cátedra.

¿Cómo es la estructura la cátedra?

La cátedra cuenta con nueve docentes en total, incluyéndome a mí, y un grupo pasantes de cátedra que va fluctuando año a año pero que tiene un promedio de entre 10 a 15 estudiantes avanzados.

¿Con que recursos humanos cuenta la cátedra?

La cátedra se compone por una variedad, que le aporta fortaleza. Desde profesionales recién recibidos/as hasta docentes con años de experiencia en la docencia. Contamos con un estudiante que ha ganado el concurso de pasantía, y con una importante participación de estudiantes avanzados de la carrera que realizan sus primeras herramientas en la docencia, a través de las pasantías. Con respecto a la especificidad de cada uno de los que somos parte de esta cátedra, contamos con 2 docentes con títulos de posgrado, varios de los docentes se encuentran cursando posgrados y otros con importante experiencia y desarrollo en la profesión. Es aquí donde encontramos fortaleza, desde la variedad y desde las diferentes orientaciones.

¿Cómo abordan la enseñanza y el aprendizaje en la cátedra de taller de proyecto?

El abordaje de la enseñanza y aprendizaje en nuestra cátedra parte de los postulados de la Universidad Nacional del Litoral, en cuanto a la formación de mujeres y hombres libres comprometidos con el contexto geográfico y temporal en el cual se desarrolla nuestra actividad. A partir de ese enfoque englobante, proponemos un sistema de aprendizaje basado en el práctico reflexivo, en el cual confluyen teoría y práctica de un modo sinérgico, aprender haciendo y hacer reflexionando.

¿Qué significa para vos la evaluación?

La evaluación en cualquiera de sus instancias, ya sea en proceso o de los resultados finales, como una instancia adicional de construcción de conocimiento, por lo tanto, no es tan importante la dimensión referida al control de los objetivos y contenidos, sino más bien de cómo se pudo haber dado un aprendizaje significativo a partir de los prácticos enunciados por la cátedra.

¿Cómo se piensan y elaboran los instrumentos de evaluación (trabajos prácticos, exámenes, etc.)?

Los instrumentos de evaluación se fundamentan en una grilla en la cual se recorren tres tipos de conocimientos a evaluar: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

¿De qué manera se lleva adelante la instancia evaluatoria en el año? ¿Se establecen cortes evaluativos o es solo en instancia final?

Se realiza un sistema de evaluación en proceso durante todo el año, basado en un seguimiento y acompañamiento profundo en cada una de las comisiones por parte de los docentes. Los cortes evaluativos se establecen conforme el avance de cada uno de los trabajos prácticos y se tiene especial interés en la evolución de la curva de evaluación.

¿Como se determina el momento de estos cortes?

Los momentos en que se determinan la realización de los cortes evaluativos, son en relación al avance del proceso de diseño. Esto es de acuerdo como se vaya dando el avance durante el cursado. Y estos cortes tienen diferentes situaciones, donde hay instancias parciales, es decir pre-entregas, y otras finales donde corresponde con el momento de cierre de la práctica.

¿Cuál es la metodología que emplea para evaluar?

Desarrollamos una grilla de evaluación con los tres paquetes de contenidos como fue anunciado anteriormente.

¿Desarrollaron alguna herramienta para la evaluación? ¿Son las mismas para todos los y las docentes?

Esta metodología es una herramienta uniforme para todos los docentes del taller y al final del año y en las instancias intermedias, siempre se hace una ponderación colectiva más allá de lo que suceda al interior de cada una de las comisiones, entendiendo que el taller es uno solo y que es importante evaluar de manera integral.

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

Sí, el diálogo constante es la metodología transversal de nuestro taller. Y siempre hay una mirada transversal en analogía entre los distintos trabajos, entendiendo que cada uno de los estudiantes tiene maduraciones y avances que son personales, pero aun así es posible incluirlos dentro de una mirada colectiva.

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

Se evalúa tanto el proceso como el resultado en el Marco de esa grilla de evaluación.

¿Cómo se evalúa en los diferentes niveles (I y II)?

Se evalúa en los tres campos de conocimientos descritos anteriormente, sin preeminencia de uno sobre otro y con la particularidad de tener una mirada holística sobre el estudiante y su contexto personal, emocional y cognitivo a la hora de la evaluación.

¿Qué opinas sobre la autoevaluación de los estudiantes?

Es importante generar la capacidad de autoevaluación por parte de los estudiantes, generamos procesos en los cuales los propios estudiantes generan una reflexión crítica sobre sus propios trabajos y sobre los trabajos de sus compañeros, de manera tal de generar el espíritu crítico en este momento inicial de la formación.

¿Y la evaluación de los estudiantes hacia la cátedra? ¿de qué manera se releva?

Respecto a la evaluación de los estudiantes frente a la cátedra, todos los años hacemos una encuesta anónima en la cual los estudiantes desarrollan su evaluación respecto a los docentes, los contenidos, las estrategias metodológicas y el formato de evaluación.

Profesora Adjunta

Entrevista a la Titular de Cátedra Mg. Arq. Patricia Mines del Taller Horizontal – Primer y Segundo año

Decime tu nombre y tu edad.

Patricia Mines, y tengo 60 años.

¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura?

Estoy en la cátedra desde 2021.

¿desde cuándo desarrollas actividades profesoras?

En realidad, nunca he dedicado plenamente a lo que respecta el rol. Sino que siempre con grupo a cargo y en la tarea de JTP, pero con algunas actividades de planificación que son parte del rol de adjunto.

¿Qué actividades realizas en el marco de la asignatura?

En el marco de la asignatura actividades de planificación, como parte de equipo planificación del año, acompañando y aportando a lo que plantea el titular. La iniciativa de llevar adelante una práctica de extensión de educación experiencial, la redacción del documento el trabajo con los socios estratégicos. El desdibujamiento del rol, desde mi punto de vista, hizo que la PEEE no haya rendido o tenido el resultado esperado. También hemos sido parte del grupo que llevo adelante diferentes workshops con estudiantes y docentes de otros países.

¿Cómo se elaboró el programa/planificación?

Nosotros seguimos la planificación armada por el titular, para su concurso y ese es el documento de cátedra que tenemos.

¿Cómo es la estructura la cátedra?

La cátedra se conforma por un titular y un grupo de jóvenes y no tan jóvenes docentes, que trabajamos en conjunto de manera más o menos articulada y un grupo activo con importante participación de pasantes.

¿Con que recursos humanos cuenta la cátedra?

Los recursos son diversos, donde unos cinco docentes cuentan con más herramientas de la docencia por su trayecto es la formación como docente. Varios de los que estamos en la cátedra hemos tenido la posibilidad de arrancar con los docentes que dieron origen a la cátedra, los cuales tenían una impronta hacia la formación docente, y desde la postura que, para ser docente en proyecto, había que tener doble pertenencia, es decir ser arquitecto, pero también estar formado en la docencia. Y en mi caso, esto ha formado parte de mis valores y siempre he ido en esa dirección.

En la cátedra somos dos los que tenemos título de magister, en mi caso vinculado a la docencia, y en el caso del otro docente vinculado al proyecto. Y en general los docentes, si bien todos/as somos arquitectos/as, se dividen en las fortalezas, donde algunos tienen formación desde la docencia, y otros más desde la profesión, lo que plantea un rico panorama, y es interesante poder unir esas dos dimensiones o sea dos campos.

¿Cómo abordan la enseñanza y el aprendizaje en la cátedra de taller de proyecto?

Desde un compromiso y un estilo. Hay un estilo para abordar la enseñanza aprendizaje marcada por el titular, que me parece, es importante respecto de esta cuestión de que los chicos y chicas entran a la facultad y lo que quieren es ser arquitectos, entonces me parece que el imaginario que se pone en juego en el taller y que, de alguna manera, todos intentamos acompañar. Y esto, en mi punto de vista, es positivo con respecto a lo que tiene que ser el estudiante, y generar la pasión y compromiso, hasta la identificación con un perfil profesional comprometido.

¿Qué significa para vos la evaluación?

Es el momento difícil, súper difícil pero clave. Al evaluar, es como un control de calidad digamos, de lo que nos aproxima con respecto a qué queremos que los alumnos entiendan. Es, de alguna manera, como la verificación de eso que nos propusimos como objetivo al que deben alcanzar los estudiantes. Es una etapa que no nos damos tiempo para desarrollar, para reflexionar respecto de lo que es lo que nos propusimos, lo que logramos. A la evaluación la considero como algo constante y estamos en este proceso, lo que pasa en el taller, la apropiación de los estudiantes, etc. Sí veo, que no es explícita ni se reflexiona, pero yo creo que todos estamos evaluando de alguna manera cuando se da un teórico, uno ve que los chicos anotan, mirar si están anotando las bitácoras, teniendo una actitud de estar atento a qué está pasando con lo que uno plantea. Claro que es una situación permanente y que lógicamente en el proceso, nosotros tenemos dos instancias, la evaluación del producto en el momento de finalización, a través de una planilla, que no se si es correcta, porque en realidad nosotros evaluamos en relación la capacidad que tiene el proyecto de dar cuenta de lo abordado. Me parece que esta ficha, como está planteada, no debería entenderse que en el proceso estamos evaluando al alumno y en el producto estamos refiriéndonos al proyecto.

¿Cómo se piensan y elaboran los instrumentos de evaluación (trabajos prácticos, exámenes, etc.)?

Se evalúa a través de las prácticas en las disciplinas proyectual, en la búsqueda de que la práctica pueda verificar que el estudiante haya adquirido determinados conocimientos. Pero digamos que se sigue con la estructura, con la que venía la cátedra, que era de un cuatrimestre más relacionado con la ciudad, y otros más relacionados con la naturaleza. También con la intención de entrecruzar y

alimentarse de otros aportes, por ejemplo, desde la investigación “rehabitar el centro”, lo cual se retrabaja para el diseño de una de las prácticas, entonces eso es lo que de alguna manera justificaba y avanzaba en una complejidad que sea mayor. Y en el otro extremo, también, el tema sería cómo generar prácticas en una situación más relacionada a la naturaleza, como contexto contrapuesto o enfatizando el contraste, como una estrategia de aprendizaje.

Me parece que está muy bien, la postura de ir bajando los diferentes temas problemas en función de lo que se plantea como objetivo para cada una de las instancias prácticas. Lo que, a mi entender, tiene fuerza y que le dio un giro importante desde la dimensión material, es cuando se abordó la temática “barro”, como paraguas general para el trabajo práctico. Esto plantea un material que habilita otra estrategia de pensamiento y otra forma de manipular. Así también se da el caso de la madera, como otro eje para trabajar, no solamente lo contextual, sino que también lo material. Ambos como dos modos de restricción respecto al proyecto, que para mí son interesante y que en la planificación se había pensado.

Nosotros tenemos cantidad de prácticas, pero falta reflexión y “mucho hacer, poco se piensa”, por esto es que siempre debemos ir en la dirección de volver explícito lo que es tácito, logrando que sean buenos proyectistas, no significa que sean buenos hombres, por esto el docente y cada práctica sirve para ir corroborando y ajustando a dónde nos llevan. A modo de cierre noto que nos falta un montón de reflexión como equipo.

¿De qué manera se lleva adelante la instancia evaluatoria en el año? ¿Se establecen cortes evaluativos o es solo en instancia final?

Hay unas instancias que están buenas que son en varios formatos, yo creo que, por un lado, presente con el grupo de comisión, que de alguna manera intercambian con los pasantes, con los otros profesores, respecto a los avances de los alumnos. También, están las instancias de plenaria, que nos sirve para unificar criterios, incluso nosotros, no solamente para evaluar sino para saber cómo cada docente llevando su propia comisión. Es decir que hay dos instancias, la grupal y la plenaria que está en relación a los momentos de pre-entrega o de faces que se establecen a lo largo del proceso. Y después las instancias de puesta de nota.

¿Como se determina el momento de estos cortes?

El establecimiento de los cortes evaluativos, normalmente están de acuerdo a las faces o momentos del proceso de diseño. Al igual que de acuerdo como se avanza, en el tiempo, en el desarrollo de la práctica, hay situaciones donde se establecen pre-entregas a modo de establecer un nivel de avance general, que puede ser de la cátedra o de la comisión.

¿Cuál es la metodología que emplea para evaluar?

La metodología que se utiliza, es donde cada docente lleva un registro de cada estudiante de su comisión, lo que le permite tener una evaluación conceptual, y luego la propuesta es cruzada con la matriz de evaluación. Con esto se determinan las notas.

¿Desarrollaron alguna herramienta para la evaluación? ¿Son las mismas para todos los y las docentes?

Se desarrollo una matriz de evaluación, donde se establecen los contenidos que se deben abordar en la práctica que evaluamos, y en cada uno de estos se determina el nivel de alcance (logros, intermedio, dificultades). Esta metodología o herramienta son las mismas para todos los docentes.

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

Si, la comparación se establece a partir de la nota, de alguna manera, es lo que refleja estos saberes adquirido. Una vez que cada docente evalúa sus trabajos, estos luego a través de la escala numérica, se van comparando o poniendo en relación, para así lograr que las notas sean parejas en todas las comisiones. Es decir que entre todos los docentes vemos todos los trabajos y ahí se determinan las notas.

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

Como ya hice mención anteriormente, consideramos los aspectos cualitativos y cuantitativos al momento de establecer la nota, ya que esta condensa estos dos aspectos. Son importante ambos, y es por esto que desde la cátedra se los tiene muy presentes.

¿Cómo se evalúa en los diferentes niveles (I y II)?

En el taller vertical, el primer año de la carrera corresponde a un cuatrimestre, por esto es necesario que al evaluar tener presente esta situación y verificar el proceso que hace el estudiante en ese período. Y la verticalidad nos posibilita que en segundo año podamos seguir el proceso de aprendizaje del estudiante e ir profundizando las complejidades. Para el caso de segundo año, las evaluaciones son más estrictas o exigentes, ya que estos están cerrando el ciclo básico de aprendizaje, y necesitan si o si ciertos conocimientos para avanzar, sobre los cuales se hace hincapié y se trata de dar una apreciación de su estado, y recomendar reforzar ciertos aspectos.

¿Qué opinas sobre la autoevaluación de los estudiantes?

En el ciclo básico, donde estamos, me parece que hay que darle herramientas para autoevaluarse. Deberíamos tomarnos el tiempo para que esto sea una instancia más y fomentar que cada estudiante se mire a sí mismo y vea su propio recorrido, donde va verificando y haciendo implícito lo tácito.

¿Y la evaluación de los estudiantes hacia la cátedra?

La valoración de los estudiantes hacia la cátedra, cómo lo estamos haciendo, parece que estamos preguntando en esa evaluación cuestiones de las que ya sabemos que nos van a contestar, y de alguna manera esa disposición es lo que los chicos nos contestan. Por esto considero que las preguntas deberían ser más intensas o movilizadoras, que apunten a extraer resultados hasta en cierto punto inesperado, y no que las respuestas sean las esperadas. Pero igual estas respuestas se tienen en cuenta y se consideran al momento de tomar decisiones al momento de planificar el año.

¿de qué manera se releva?

A través de encuestas, que también me parece que debería ser diferente para primer y segundo año. La encuesta, me parece que está muy bien como herramienta, pero puede haber otras formas también como puede ser alguna pregunta disparadora y a modo de plenario se van abordando. Pero estos datos que tenemos desde la encuesta, necesitan un retrabajo a nivel de cátedra, es decir darnos un tiempo para reflexionar sobre lo que responden, y esto un se da por la misma absorción del hacer en el taller, lo cual, a mi modo de ver, lo deberíamos mejorar.

Jefes de Trabajos Prácticos

Entrevista al Jefe de Trabajos Prácticos Arq. Agustín Decombard del Taller Horizontal – Primer y Segundo año

Decime tu nombre y tu edad.

Mi nombre es Agustín Decombard. Tengo 41 años.

¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura?

En esta cátedra 14 años.

¿desde cuándo desarrollas tu labor de jefe de trabajo práctico?

En mi cargo desde 2010 como jefe de trabajos prácticos, contratado en taller del proyecto arquitectónico, del ahora Taller Horizontal, hasta la actualidad. Y, por otro lado, desde el 2021 también jefe de trabajo práctico en la cátedra de taller de diseño básico del Taller Introductorio.

¿Qué actividades realizas en el marco de la asignatura?

En el marco de la asignatura mi rol prevé que seamos parte de las instancias prácticas, a través de las cuales se abordan las teorías que propone el titular y adjunta. En el contacto directo con el estudiante y a modo de guía y acompañando su proceso. Desempeñando un trabajo a través de equipos docentes, donde nos asociamos, de a dos, para llevar adelante la comisión, que tiene estudiantes de primero y segundo año.

¿Sos parte de equipos de trabajos de investigación y/o extensión?

Participo del equipo de trabajo de la PEEE que lleva adelante la cátedra.

¿Qué entendes por enseñanza y aprendizaje en el taller de proyecto?

Primero definir que el aprendizaje es una instancia individual de cada estudiante y el enseñar es un acto colectivo donde la interacción entre los docentes y los estudiantes permite la construcción y el aprendizaje de un saber. Esta pregunta para mí es la parte donde el ámbito del taller es un espacio que propicia esta interacción entre los estudiantes y los docentes. Me parece que la enseñanza y el aprendizaje, en el taller de arquitectura, es una modalidad o un formato bastante particular, que sirve para instalar un nuevo formato pedagógico, donde esta interacción se comparte teoría y práctica, mejor dicho, se produce esta enseñanza y aprendizaje en esta interacción. Pero creo que es un espacio que permite justamente, como dice el Donald Schön, “la reflexión en la acción”. De manera colectiva e individual, donde la teoría y la práctica se conjugan.

Para vos, ¿Qué es evaluar aprendizajes?

Evaluar aprendizajes creo que tiene tres ejes: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales, que también se aprenden. Evaluar aprendizaje implica tener algún tipo de certeza de la evolución del estudiante, desde que se inició en la facultad hasta que salió del taller. Es saber si esa curva fue ascendente o descendente, digamos de manera proporcional a las exigencias y el aumento de la complejidad del cursado. Pero evaluar aprendizaje tiene que ver con eso, tiene que ver con el grado de asimilación conceptual, actitudinal y procedimental. Para mí, evaluar implica eso de saber preguntarnos los docentes cómo estamos, si estamos bien, si estamos haciendo las cosas bien al evaluar a los estudiantes, si se necesitan cambios, etc. Creo que evaluar aprendizajes implica todo eso, implica no solo evaluar la asimilación de los contenidos y si cumplieron o no los objetivos, sino

también cómo se dio esa evolución y cómo es esa evolución, porque también puede ser que no haya evolución, cómo cada una de las partes se sintió y cómo incidió, cómo aportó, o qué faltó para que esto se mejore. Pero de esa evaluación deben decantar todas estas cuestiones para luego seguir mejorando esa enseñanza y aprendizaje de la que hablamos anteriormente.

Evaluar aprendizaje implica también cómo nuestros estudiantes ingresan, con qué estructuras de pensamiento llegaron, y con qué estructuras de pensamiento se van de nuestro curso, y cómo ese estadio de pensamiento va evolucionando. Obviamente que la estructura de pensamiento debería ir siendo cada vez más reflexivas, cada vez más creativas y todo eso se debe evaluar obviamente y esa evaluación creo que es fundamental, para mí es la base, que es esa estructura de pensamiento, esa capacidad de decir y hacer, sea coherente. Es decir, la coherencia entre el discurso y la acción y la producción. Por esto esa evaluación de aprendizaje tiene que ver con qué grado de desarrollo tuvieron los estudiantes.

Evaluar los aprendizajes también tiene que ver con eso, con considerar esa capacidad de evolución que tuvo cada uno de los estudiantes, esa capacidad de poder mejorar o superar su pensamiento crítico y su capacidad reflexiva. Pero obviamente los docentes debemos hacer lo mismo el equipo de cátedra.

¿Cuál es la metodología que empleas para evaluar? ¿Conoces otras formas de evaluar?

Distingo dos formas de evaluar, una es la que traza la cátedra y, que como la general es la que cada docente toma como base, y por otro, cada docente tiene su forma de evaluar particular. Esto no quiere decir que se evalúe diferente, sino que lo que quiero decir, es que por la experiencia que el docente va acumulando a lo largo de los años, va también permanentemente reformulando su forma de evaluar o sus estrategias, dependiendo en función del grupo que le toca, o de cada uno de los estudiantes.

Justamente una de las metodologías para evaluar sería la del proceso y otra es al final. En mi experiencia me han tocado cátedras o titulares que trabajan con cortes evaluativos más seguidos y actualmente estamos trabajando con cortes de evaluación más largos. Creo que la evaluación en proceso, para mí es la más importante de todas, más allá de los cortes que considero tan importante como el proceso, pero el proceso en sí (el día a día el contacto con el estudiante) me parece fundamental y creo que ahí hago la mayor evaluación de todas, porque en esa evaluación en proceso uno puede evaluar partiendo desde la capacidad crítica reflexiva.

Una metodología que contemple el proceso, me parece que es la fundamental ya que hace la síntesis entre estos tres ejes: el procedimental, el conceptual y el actitudinal. Me parece que de alguna

manera hace la síntesis y ese es un método que yo utilizo para para evaluar, no está blanqueada o formalizada por la cátedra, pero yo si la utilizo y me parece que es central en cualquier proceso.

No es que te voy a poder clasificar toda la metodología que conozco, pero al transitar en la docencia he ido navegando por diferentes formas de evaluar, experimentadas por mí, de manera particular por curiosidad, por cursos que he ido haciendo y demás formaciones, y he notado que por ahí algunas cuestiones me han resultado, pero fueron como todos a partir de prueba y error digamos. Uno va mejorando esa evaluación a través de la experiencia, la experiencia ayuda a simplificar esos procesos, las metodologías, etc., que de alguna manera empiezan a ser más dinámica y no tan duras, y eso todo eso te lo da la experiencia. Creo que actualmente el proceso que estamos llevando de evaluación, formalizado por el titular, me parece que carece de cortes evaluativos formales establecidos, donde el estudiante sepa en qué condiciones está en ese momento.

Considero que la nota es fundamental, el número no la evaluación del número, tiene que estar presente porque es algo que ellos traen incorporado de la enseñanza primaria y secundaria, y es de alguna manera lo que los orienta a saber si están bien o están mal, si van por buen camino o si hay que mejorar. Es fundamental que el momento evaluativo también sea un momento de aprendizaje, eso es fundamental que se dé, por eso creo que cada devolución debe ser un ida y vuelta entre el docente y el estudiante, y debe tener su tiempo, debe haber tiempo para hacerlo y no puede ser solamente una entrega de notas, sino que tiene que ser un ida y vuelta, una devolución del docente, para también que ese momento el estudiante pueda expresarse y pueda de alguna manera terminar de asimilar lo que no pudo asimilar.

¿Cuántas instancias evaluativas se prevén en el año?, ¿Son los mismos requerimientos?

Creo que no son varias las que se plantean, son pocas. Y creo que obviamente deben ser diferentes, es decir considerar cuestiones diferentes en cada corte evaluativo.

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

Si, se establecen y son de manera grupal entre los docentes. No se hacen con todos los trabajos, sino que se hacen con una instancia de preselección, que me parece que no es la ideal, porque creo que tiene que haber una instancia donde se puedan visualizar la generalidad de los trabajos en las condiciones que los estudiantes lo entregaron y en ese mismo momento generar un intercambio entre los docentes. Esta primera instancia que debería ser, para mí, el día de la entrega se tiene que dedicar ese día a eso, a ver todos los docentes todos los trabajos, poder verlos y recorrerlos. Una segunda instancia creo que debería ser esta preselección, donde ya los docentes tienen mejor visto

cada uno de los trabajos, y establecer cuáles están desaprobados, cuáles están en duda, cuáles están aprobados y cuáles son trabajos muy buenos o excelentes.

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

Si, se consideran, y este procedimiento o metodología, que estamos utilizando ahora, ha clarificado bastante esto de lo cualitativo y cuantitativo. Lo sistematiza de manera bastante clara. En una evaluación en proceso y una evaluación final del proyecto se evalúa lo procedimental, la actitud y lo conceptual.

¿El estudiante está en conocimiento de lo que contempla la evaluación y la forma en que será evaluado?

El tema si el estudiante está en conocimiento de qué manera se va a evaluar, yo creo que eso es fundamental, a veces está explícito en el programa de la asignatura, pero los estudiantes desconocen eso o se los informa una sola vez, y así pasa que los estudiantes lo desconozcan y no lo toman a esos puntos de evaluación, que establece la cátedra, y no los tienen en cuenta al momento de realizar sus prácticas. Me parece que debería, por parte de la cátedra, insistir más en esos puntos de evaluación. Porque se hacen de una manera improvisada, cuando se insisten sobre los puntos de evaluación y creo que no se recurre al documento formal donde los establece con precisión. Entonces creo que ahí hay una simplificación de esas consideraciones en la evaluación que, en ocasiones, hace que los procesos evaluativos no sean tan precisos, por lo que tiene que ser responsabilidad de los docentes insistir en eso, porque pienso que las reglas de juegos tienen que ser claras, tanto para los docentes como para los estudiantes. En esa interacción creo que no hay que esconder nada, creo que hay que definir al estudiante absolutamente todo, cuáles son las reglas de juego, y cada uno ser responsable del rol y de las cuestiones que tiene que cumplir.

¿Cómo le hacen las devoluciones al estudiante?

Yo particularmente y generalmente he dado las devoluciones, ya que creo que las devoluciones tienen que ser de tres maneras, una general que es la que tiene que dar el titular, donde hace un comentario general del estado de situación del curso completo. Después una devolución por comisión que la debe impartir el JTP, donde define cuestiones más precisas de algunos procesos que fueron más repetitivos y las particularidades de otros procesos que fueron más particulares, y por ultimo las instancias de enchinchada, donde los estudiantes puedan ver los trabajos de sus pares. Creo que las correcciones y las devoluciones deben hacerse, de manera grupal, a partir de varios grupos donde reúnan características similares en cuanto a las propuestas, y establecer como

correcciones que atraviesen horizontalmente a estos grupos, y después las correcciones particulares más personalizadas de cada grupo.

También tiene que haber una devolución individual en lo actitudinal, lo conceptual y en lo procedimental. Esa evaluación grupal e individual tiene que tener todas estas instancias porque de alguna manera cada instancia baja una apreciación, una corrección, un aprendizaje, una enseñanza, distinta y cada vez más precisa. Por esto me parece que las devoluciones tienen que ser de manera presencial, ya que considero que una devolución virtual no sirve, tiene que ser sí o sí presencial porque en la presencialidad uno puede medir otras cuestiones que en la virtualidad no las puede medir y tampoco las puedes expresar.

En cuanto a las formas de la devolución, tiene que ser un ida y vuelta, tiene que ser una devolución donde la instancia de aprendizaje esté presente, donde la instancia de interacción entre el estudiante y el docente esté presente, tiene que ser una instancia donde la interacción entre los estudiantes también se pueda llevar adelante, donde la reflexión crítica tiene que estar presente. Instancia que tiene la importancia al establecer a futuro como poder avanzar, que el estudiante vaya previsualizando a donde tiene que ajustar, que cuestiones hay que corregir para que no vuelva a pasar lo mismo y el docente también creo que lo tiene que hacer siempre, lo tiene que hacer porque así también el docente va aprendiendo en todo este proceso las devoluciones. En cada devolución se aprende de los estudiantes y así que también se da fundamentalmente lo de la reflexión en la acción.

Entrevista al Jefe de Trabajos Prácticos Arq. Martín González del Taller Horizontal – Primer y Segundo año

Decime tu nombre y tu edad.

Martín González, tengo 45 años. Soy arquitecto egresado en FADU

¿Cuántos años hace que formas parte de la asignatura?

Este es el tercer año que estoy en la cátedra.

¿desde cuándo desarrollas tu labor de jefe de trabajo práctico?

E mi primera experiencia en taller como JTP, he tenido pasantía en años anteriores en otro ciclo (tercer año), pero fuerte como docencia en estos últimos tres años.

¿Qué actividades realizas en el marco de la asignatura?

Como JTP, tenemos a cargo grupos de estudiantes, tanto de primero como de segundo año, de acuerdo a los cuatrimestres. Hay cuatrimestres que se superponen primero y segundo, y cuatrimestre que solamente segundo año. Vamos pivotando en esa instancia de acuerdo, también, a la lógica y las necesidades de la misma cátedra. También participo de la elaboración de algún trabajo o del desarrollo de algún teórico o charlas. El taller, como su nombre horizontal, propone que aportemos en varios aspectos y todo se pone en el mismo plano, para que cada uno aporte desde su especificidad.

En actividades como colaborador por ejemplo de workshops internacionales, en prácticas de extensión a través de la PEEE.

¿Sos parte de equipos de trabajos de investigación y/o extensión?

Formo parte del equipo de cátedra, que conjuntamente con la cátedra de introducción a la tecnología, desarrollamos prácticas de extensión a través de las prácticas de extensión de educación experiencial.

¿Qué entendes por enseñanza y aprendizaje en el taller de proyecto?

Bajo el paraguas de que todos conocemos algo y todos ignoramos algo, por eso siempre aprendemos. Paraguas que tenemos como punto de partida, y que establece etapas que tienen que ver con herramientas disciplinares y la instrumentación de dichas herramientas. Pero también se proponen el manejo de ciertos grados de libertad, pero bajo ciertas estrategias proyectuales que son cargas teóricas que bajamos, que exploran determinadas alternativas que es lo propio de nuestra disciplina.

Para vos, ¿Qué es evaluar aprendizajes?

El proceso, el proceso del punto de partida y el punto de arribo. Siempre decimos que es iterativo, al igual que el proceso del taller, el proceso de cocreación, de revisión en los tiempos que no están en taller, y la vuelta a corregir como ese ir hacia adelante, que por momentos lleva a hacer dos pasos hacia atrás, para después poder hacer cinco hacia adelante. Por esto es que tiene que ver la participación activa de los estudiantes, y el aporte que uno hace, no como una bajada de líneas, sino como proceso participativo. Entonces por ahí apelar a estas cuestiones participativas y que se vea el proceso de cada uno de los chicos y las chicas en el taller, que es lo que uno termina viendo al final de un ciclo.

¿Cuál es la metodología que empleas para evaluar? ¿Conoces otras formas de evaluar?

Para evaluar, lo primero es la cuestión actitudinal. Es muy importante porque lo que sucede en el taller es importante. El conocimiento transversal con lo participativo de todos los estudiantes, no solamente del que está corrigiendo, sino que vean reflejado, lo que se está evaluando a su compañero, en su propio trabajo. Esto es fundamental y por eso presto mucha atención. Y después obviamente con los métodos que establecemos como cátedra, procesos de seguimiento con las entregas pautadas y las entregas de cada trabajo práctico. Esto hace que podamos tener una visión más completa de los estudiantes o de los grupos. Esto también hace que, al ser trabajos grupales de dos o de cuatro estudiantes, además de ver un resultado final de un trabajo que lo pueda ver separadamente o individualizarlos.

Sinceramente no soy experto en cuestiones pedagógicas, pero creo que es casi una cuestión de alquimia que hay en el taller a veces, donde la evaluación no es solamente individual, sino de los otros y del cuerpo docente en general. Creo que en ese punto se trabaja codo a codo, entonces el estudiante, no solamente, tiene la mirada de un docente, sino que multiplica las miradas al tener relación con el resto de las docentes. No es que tenga un seguimiento constante de cada estudiante, sino que vamos rotando esas miradas de los grupos, es decir que el estudiante tiene varias miradas sobre su trabajo, y no solo la de su docente, lo que enriquece el modo de aprender la disciplina.

¿Cuántas instancias evaluativas se prevén en el año?, ¿Son los mismos requerimientos?

Como fuertes son tres trabajos prácticos en el año, donde el primero es casi introductorio, el segundo aborda la cuestión más de arquitectura y ciudad, y el último la relación de arquitectura y naturaleza. Y como cuestiones intermedias siempre hay pre-entregas para ir viendo parcialmente los desarrollos de cada trabajo. Cada trabajo, generalmente, tiene tres o cuatro pre-entregas, y una instancia final. En cuanto a los requerimientos, son los mismos donde se van evaluando distintas cosas, porque en paralelo se va incorporando la parte teórica durante el cursado de la materia, con la cual se va adquiriendo mayor densidad teórica y conceptual en cada uno de los trabajos. Entonces eso hace que cada entrega, además de lo que te decía, que es iterativo, cosa que permite tener corrección y volver hacia atrás para poder avanzar en cuestiones más específicas, hace que eso vaya cargando mayor densidad disciplinaria y conceptual.

¿Se establecen instancias de conversación, acuerdos o comparación de trabajos evaluados? ¿de qué manera?

Si hacia el interior de la cátedra, se hacen evaluaciones periódicas, en donde se ponen en común algunos trabajos prácticos y se ve en que está cada comisión, para hacer algunas nivelaciones y puestas en común. Y la mecánica o la forma en la que se lleva a cabo esas nivelaciones, es cuestión de que cada docente tiene sus trabajos, se muestran y se establecen parámetros de su avance de

acuerdo a la instancia en la que se está. Obviamente no ponemos todos los casos, pero sí tres o cuatro casos por cada comisión. Las comisiones están compuestas por dos docentes, y se pone en común tanto con docentes como pasantes, que también tienen su aporte. Por eso me parece fundamental, la transversalidad y la multiplicidad de miradas que tiene la cátedra en el taller.

¿Cómo consideran los aspectos cualitativos (proceso) y cuantitativos (resultado) en la evaluación?

Depende del caso, o sea, no está parametrizado con porcentaje preciso, pero a veces termina pesando más lo cualitativo, por las dificultades que a veces tienen estudiantes en donde arranca de un punto de partida mayormente básico, y se valora el esfuerzo que hace para poder llegar a determinados resultados. Y, a veces lo cuantitativo, es importante porque normalmente decimos que nuestras disciplinas se basan en eso, en cuestiones de tiempo y formas que hay que dar respuestas, tienen que ver con aprender nuestro oficio. Es un combo, donde cada caso es particular.

¿El estudiante está en conocimiento de lo que contempla la evaluación y la forma en que será evaluado?

Sí, es lo que le insistimos siempre. Que es importante que estén en el taller, por eso lo cualitativo tiene peso, y es algo que se le dice apenas entra, tanto en general como en particular: «sean conscientes, constantemente están siendo evaluados, no solamente al momento de la entrega».

¿Cómo le hacen las devoluciones al estudiante?

Las devoluciones hacia el estudiante, puede ser en esas instancias parciales que mencione o en instancias finales. Las parciales, obviamente son coloquiales y donde hay una charla, y después sí hay determinadas categorías en donde se evalúa, y se les entrega a los chicos, a través de una serie de categoría en donde van determinando qué alcanzo y qué tuvieron dificultades. Y un resumen a modo de memoria o de evolución donde se evaluó bajo una lupa disciplinar específica lo que ellos han producido, un resumen breve de cómo ha sido su desempeño, tanto en cualitativo como en lo cuantitativo. Y también se habla y explica cuáles fueron sus dificultades y por qué tienen determinadas calificaciones. En el caso del taller vertical, la manera de hacer las devoluciones es la misma para primer y segundo año, que se hace como instancia final, de cierre de año, en donde hay una puesta en común de los producido. Y es como una mirada retrospectiva de ese proceso, de dónde arrancar y dónde llegar.

Estudiantes

Entrevista al estudiante Mateo Marelo del Taller Horizontal – Primer año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Mateo Marelló, tengo 18 años, y soy de la localidad de Esperanza, Santa Fe.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Curso primer año de la carrera de arquitectura. Ingrese en el año 2023.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

La evaluación se hace a través de los trabajos prácticos y los profesores, además de lo conceptual que nos ponen en esos trabajos, nos evalúan en el proceso que ellos ven clase a clase en el taller. A partir de eso, a final de año, hacen como una valoración, una nota sobre el proceso y las calificaciones de los trabajos prácticos y sacan un promedio.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

No, yo creo que lo que más se explica y lo que los alumnos más recuerdan, es que ellos van a tener una nota por los trabajos prácticos. Pero uno siempre tiene en cuenta que el profesor evalúa clase a clase y si va a ir viendo una evolución.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Yo supongo que los profesores tienen en cuenta la evolución del alumno a lo largo del año y los conocimientos que obtuvo, y cómo esto lo aplica para poder realizar las diferentes actividades que se proponen. Se tiene cuenta el tema del comportamiento y cómo uno se relaciona también con los demás alumnos.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Especialmente se hace una devolución como principal o general a final del año, pero bueno, obviamente los profesores que siempre están más atentos en las clases, te hacen una devolución del proyecto y de cómo vas avanzando a lo largo del trabajo práctico, eso en cada clase te queda una devolución y te ayuda también a poder seguir avanzando bien.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Yo creo que es importante también para los estudiantes de primer año porque, obviamente, nosotros partimos de una base que no sabemos nada y es como que esos errores que cometemos nos permiten aprender más. Y que los profesores te lo destaquen, nos ayuda a tener en cuenta las cosas que nos equivocamos. Capaz que lo hacemos meramente del desconocimiento, porque

nosotros somos alumnos de primer año y por ahí estamos recién dentro de una carrera, pero esas devoluciones que te hacen los profes me ayudan.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Claro, creo que algo que me gusta hacer es ver mis errores que tuve para ir mejorando y, obviamente, para no repetirlos. También me gusta, por ejemplo, ver los proyectos que hice y por ahí ver en qué lo puedes haber mejorado, ya con los conocimientos que uno va adquiriendo. Pero creo que eso depende de cada uno.

¿Has evaluado a la cátedra?

Sí, al final del cursado nos pidieron que contestemos un cuestionario donde, no sé cuántas preguntas eran, nos preguntaban sobre la cátedra, sobre cómo los profesores y como nosotros percibimos la enseñanza a través del año.

Entrevista a la estudiante Clara Mayol del Taller Horizontal – Primer año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Mi nombre es Clara Mayol, tengo 19 y soy de Santa Fe.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Ahora pasé a segundo año. El año pasado ingrese, 2023.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Si, justamente el otro día estaba pensando en eso y es como que siento que, en clase, nos van evaluando en lo que vamos llevando de avance y en los trabajos prácticos. Es como que al principio tenemos como una libertad de poder, basándonos en las clases teóricas, ir decidiendo lo que más nos parece acorde a la consigna, pero después, una vez que ya se empieza con las correcciones, yo creo que también la evaluación, en ese sentido, a su vez ayuda a lo que es el desarrollo del trabajo práctico. Es como un día a día, un proceso, donde en cada día o en cada instancia se van haciendo como ajustes y revisiones y demás.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Si, yo recuerdo que siempre nos hablaron de que sobre todo hicieron hincapié, cuando nos devolvieron las notas a fin de año, en que la evaluación no era solamente conceptual y de lo que respeta la consigna del trabajo práctico, sino que también se evalúa todo el proceso, no solamente el

resultado. Además, evalúan los aspectos sociales dentro de lo que es el trabajo, ya que requiere trabajo en grupo. Yo creo que la cátedra le pone mucha atención a eso porque también, de cierta forma, un poco nos van ayudando a que podamos solucionar algunos temas que sean en el grupo. Pero a fin de año sí, la evaluación nos dejó bien claro, que fue global y que tiene en cuenta el proceso más que el resultado. Bueno si bien el resultado debe ser una parte importante, entiendo yo de lo que es la evaluación, el proceso también se tiene en cuenta.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Yo creo que los aspectos son todos los días, el proceso, de ahí como estamos en clase y además se tiene en cuenta el trabajo, como se va avanzando clase a clase y la presentación final, el trabajo final.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

En el último trabajo práctico sí, creo que fue bastante completa, en papel nos dieron las partes en la que se desglosa la nota. En el primer trabajo práctico no tuvimos devolución.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Yo creo que está bueno desglosar la nota final, que es un número, en partes más concreta, en donde uno pueda ver en qué instancia fue mejor y en qué otras tenes que prepararte un poco más. Me parece un método buenísimo.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Sí, yo creo que todo el tiempo. Cuando uno está haciendo lo que es la parte de corrección hay cosas que, a fuerza de ir las viendo todo el tiempo, te vas dando cuenta que están mal y las vas corrigiendo antes de recibir una corrección, o incluso cuando estás preparando las cosas para llevar a una corrección te dan cuenta de algún detalle que se te pasó.

¿Has evaluado a la cátedra?

Sí, a fin de año nos hicieron responder un formulario donde preguntaban por el año, por los docentes, por las clases, etc.

Entrevista a la estudiante Angélica Monguzzi del Taller Horizontal – Primer año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Angélica Monguzzi, 20 años y soy de Santa Fe.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Empiezo en segundo año. En 2023 ingrese.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

La verdad que me pareció buenísimo, cómo los profesores buscaban acercarse tanto a los alumnos para evaluar todos los trabajos, tanto el trabajo de primer año, como en el conjunto de los de segundo y primero. La verdad yo estoy muy conforme porque sentí que se hicieron parte del trabajo, porque más allá de evaluar, también buscar esa parte humana. Entendí que se evaluaba en el taller, lo de todas las clases y los trabajos finales.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Sí, han hablado que no es solo hacer una linda maqueta sino es un concepto. La evaluación de todo, si vas a clases, no solo si vas a prestar atención, es que te interesa estar ahí y llevar ideas y buscar y proponer. Es un conjunto de todas esas cosas. No es solamente hacer el proyecto, entregarlo y listo.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Sí, lo he escuchado, pero ahora no me acuerdo. Había una planilla donde mirar todos los conceptos y cada uno veía si se esforzó y era muy bueno, bueno, satisfactorio.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Todo el tiempo que llevamos nuestras ideas y dudas, recibíamos las devoluciones de los profesores y con esas devoluciones podíamos mejorar, cambiábamos las cosas y lo volvíamos a llevar con dudas nuevas o ya directamente para presentarles.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

La verdad es que a mí me ayudaron un montón, porque nos ayudaban a abrir la cabeza, por así decirlo, de buscar otras opciones fuera de lo cotidiano. Como que nos hacían buscar otros ejemplos de otros lugares, entonces ahí tenías que investigar y tenías que ponerte a leer, y eso también ayudaba al interés de cada uno.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Todo el tiempo, tanto grupal como individual. En el grupal lo veíamos entre todas, buscamos una autoevaluación en cada etapa, y una vez que terminábamos el trabajo seguíamos autoevaluándonos para ver qué es lo que podíamos mejorar, qué podíamos seguir teniendo y qué es lo que no nos gustó hacer en ese trabajo.

¿Has evaluado a la cátedra?

Sí, mandaron una encuesta y la respondí. La verdad que yo estoy conforme con la cátedra, hubo cosas que respondí como crítica constructiva, pero no para que cambien algo de la cátedra, sino para tener en cuenta ciertas cosas.

Entrevista a la estudiante Lucila Genevois del Taller Horizontal – Segundo año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Lucila Genevois, tengo 19 años y soy de Santa Fe.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Estoy pasando a tercer año y con casi todas las materias al día. Ingrese en 2022.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Creo que lo más importante es el proceso siempre, o como estar activo, llevar avances y eso es lo que más se fijan los profes. De ver con el compromiso y ver que realmente nos preocupábamos y que hacíamos el esfuerzo. Era simplemente llevando avances, todas las clases proponer algo y también tener la capacidad de ir cambiando en las ideas y pudiendo reformular el proyecto. No importaba si al final se iba a llegar al resultado perfecto, sino bueno, el proceso era lo que más se evaluó.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Siempre la cátedra fue bastante clara que era más importante el proceso que los resultados, que no importaba a lo que llegáramos, que igualmente si tenes un buen proceso vas a llegar a un buen resultado. Aparte me fui dando cuenta también de cómo se iba dando con las clases.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Yo creo que se tiene en cuenta el proceso y lo actitudinal, es la actitud que tuve en el taller y las ganas con las que fui. Esto había sido como transitar el proceso y cuanto había puesto de mí para hacerlo.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

En las evaluaciones siempre. Constantemente me pude acercar y pude pedir de qué manera se refleja la nota con mi proceso. También yo podía preguntarle a cualquier profe que pensaba sobre lo que yo había hecho de mi proyecto y siempre tenía una devolución.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Excelente, es como algo que debería haber sido una instancia que todos necesitamos para poder aprender. Me dijeron que hay cátedras que no lo hacen, o no lo tienen en cuenta, y terminas sin entender, así que me parece muy importante poder tener una reflexión y tener un momento para repasar que fue lo que estuvo bien y que es lo que estuvo mal.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Sí, yo creo que sí, con mi compañero solíamos reflexionar, ponernos a ver qué era lo que estábamos avanzando bien y cuáles eran los puntos que estábamos flojos. Era como algo que hacíamos en conjunto, yo también por mi parte lo he hecho y un poco exigente también, pero bueno con mi compañero llegaba a unas conclusiones reales de que era lo que estábamos contando bien, y está bueno llegar a esa dinámica con un compañero.

¿Has evaluado a la cátedra?

Sí, hubo los dos años un formulario para que podamos responder que era lo que pensábamos sobre la cátedra, y donde siempre exprese mi reconocimiento porque me gustó la cátedra y me gusta la manera que abordan los temas y la metodología de trabajo. Me ha gustado la búsqueda de una reflexión en lo que hacemos y que lo podamos demostrar en un proyecto, que tengamos fundamentos en lo que hacemos y estemos situados en el lugar. En lo que falta, es algo más funcional, capaz o temas más de arquitectura en sí misma, aunque dimos una cantidad teóricos significante, pero realmente es como algo que capaz yo no terminé aprendiendo bien.

Entrevista a la estudiante Lara Scheffler del Taller Horizontal – Segundo año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Lara Scheffler, tengo 20 años y vivo en Villa Lisa, Entre Ríos.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Cursé el segundo año y voy a empezar a cruzar el tercero. Ingrese en el 2022.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

Fui evaluada por etapas, que en primer año y en segundo año fue de igual manera. Fue por etapa y evolucionando, es decir, cada vez más progresivo con mayores pedidos hasta llegar a la entrega final.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

La cátedra, desde un inicio, te comenta cómo va a ser la modalidad durante el año, más que nada, en primer año, te explican la forma de trabajar. Creo que siempre estuvo claro eso, y bueno después también con el paso de del tiempo, te vas dando cuenta que lo cumplen realmente bien y con respecto.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Creo, o por lo que tengo entendido, es de manera tanto grupal como individual, en cuanto a los aportes en el proyecto, el trabajo en el taller, también con las pre-entregas que se realizan y la entrega final. También por la predisposición en participaciones en lo que lo que ofrece la cátedra.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Si, en la mayoría. Tanto en el taller como en las entregas, pero en el primer trabajo de primer año no hemos tenido devoluciones, fue solo conceptual.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Creo que eso es a lo que hoy me refería, con que tenes el apoyo de los profesores, con todas las devoluciones de cada proyecto, en cada instancia vas mejorando y también como estudiante, permitiendo enriquecer tu proyecto, lo cual lo vi como algo positivo y no negativo.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Si, fueron grupales, porque los trabajo en sí son grupales. Siempre nos evaluábamos y tomábamos decisiones en el grupo, eso sería una autoevaluación, que luego llevábamos al profesor para que nos dé su opinión y así seguir.

¿Has evaluado a la cátedra?

Si, a fin de año nos mandaron un formulario para completar en cuanto la forma de expresarse de la cartera, de enseñarnos, y también opinar sobre los profesores. Creo que es importante porque constantemente tenemos cosas para decir, y que siempre nos dejan ese esa libertad para expresarnos está buena.

Entrevista a la estudiante Giovanna Zuttion del Taller Horizontal – Segundo año

Decime tu nombre, tu edad y localidad de origen

Giovanna Zuttion. Tengo 20 años y vivo en Paraná, Entre Ríos.

Contame ¿Qué nivel de la carrera estas cursando? ¿En qué año ingresaste a la FADU?

Voy a estar cursando tercer año. Ingrese en 2022.

Contame según tu experiencia ¿Como se lleva adelante el proceso de evaluación?

A mí me gusta el proceso que se hace para llegar hasta la parte de la evaluación, siento que eso es bastante completo. Los profesores van viendo todo lo que voy conociendo, entonces siento que a la hora de evaluarme y decir que esta nota, debe ser esa la nota que me merezco. Yo sé si tengo algo como para mejorar o ajustar, porque se toman el tiempo de hablar con cada grupo. Yo con todos los profesores, desde primero hasta segundo, siempre estuve corrigiendo constantemente y termino conociéndolos a ellos su forma de pensar, de cómo va a ver la arquitectura y terminan también conociéndonos a nosotros. Entonces ese día a día, siempre así de claro.

¿Te lo ha explicitado la cátedra?

Yo intuyo que es, sacando lo que ellos evalúan al final, yo creo que es un conjunto, de trabajar en el equipo, con tu grupo, eso para mí es relevante porque uno puede usar un programa, el otro puede usar el otro, ahí se hace el trabajo del grupo. En cambio, si por ahí es uno el que hace todo, yo creo que a la persona que no hace mucho no le van a poner la misma nota que al otro. Por eso siento que el trabajo al equipo es como lo más importante. Y también que vos aplique las cosas que ellos te dicen, las correcciones que te dan, o sea, muy importante también que investigue, y que lo hagas con las herramientas que los profesores te dan, por ejemplo, te hablan de conceptos o si te hablan sobre un arquitecto, te muestran referencias.

¿Sabes de qué manera se determina tu nota (aspectos que contempla)?

Todo un conjunto, supongo que será las asistencias a clases, o sea que vos vayas, corrijas, te quedes hasta lo último, que vayas todas las clases participes que hable, que los demás conozcan tu trabajo, etc.; diferente a un compañero que todo el tiempo se sienta atrás y jamás participó.

¿Te han hecho devoluciones de las evaluaciones?

Si. Yo me pongo contenta con las cosas que me reconoce que hice bien, porque obviamente hay todo un esfuerzo detrás, y bueno las cosas que faltan un poquito más para llegar, les presto atención y hago énfasis en eso. Con mi compañera, nos pasó el cuatrimestre de segundo año, que nos habíamos olvidado de modular, entonces cinco días antes de la entrega, lo que hizo que no llegáramos, entonces para el otro trabajo después lo primero que hizo fue estructurar y modular, y así, con cualquier error que me corrija.

¿Cómo las consideras para tu proceso de aprendizaje?

Me parecen realmente importante ya que te van haciendo observaciones, que hacen que veas de otra manera tu proyecto.

¿Has tenido instancias de autoevaluación?

Todo el tiempo, yo soy autoexigente. Por lo que todo el tiempo estoy comparándome con los compañeros, pero de una buena manera. De una manera que a mí me sirve también como para autoevaluar, para definir qué es lo que me falta, qué es lo que tenía que aprender, donde tengo que meterle más pila, y eso lo hago todo el tiempo.

¿Has evaluado a la cátedra?

Si, a fin de año fue cuando nos enviaron un cuestionario de Google, para opinar sobre la cátedra. Y yo escribí ahí lo que yo pensaba de la cátedra.

8.2. Grupos de discusión

Grupo de discusión 1 -Taller Derivas-

Estudiantes participantes:

Giordano, Felipe

Zaragoza, Lucrecia

Giampaolo, Adriano

Calcaterra, Marcos

Solia, Constanza

Fiad, Lara

El aprendizaje en arquitectura

Lo que plantea el grupo, es que el aprendizaje se lleva adelante a través de la articulación entre la teoría y la práctica, a través de ciertas prácticas que se plantean en la cátedra. «Es importante aprender a cómo trasladar esos aprendizajes que hacen en lo teórico, a lo práctico» (Felipe). «para mí la práctica es igual de importante o más importante que la teoría» (Adriano) «que las actividades estén planteadas para afianzar lo teórico con lo práctico» (Felipe)

La labor del JTP

Y en esta relación (teoría y práctica) que se debe abordar, es importante la presencia del docente (JTP) como guía y aportando su mirada a través de las diferentes correcciones clase a clase «las correcciones y que se corrigen cada grupo por ahí facilita más al progreso el proyecto» (Lucrecia) «nosotros podemos tener muy clara la teoría, pero nosotros a lo mejor pasamos de la teoría a la práctica, no de la mejor manera, y en el cara a cara lo podemos ajustar» (Marcos). Cuestión, esta última, que requiere que haya una coordinación y dinámica para que cada JTP pueda ver a todos los

equipos que tiene en su comisión, y así poder brindarles igualdad en cuanto a los tiempos, más allá de la relación cuantitativa de docente/estudiantes «porque todos necesitamos correcciones extensas en el proceso de aprendizaje que sigue y es complejo» (Marcos) «comprenderlo de mejor manera a través de la corrección» (Lucrecia). «no alcanzan a cubrir la totalidad de los grupos (...) quedan con dudas los equipos» (Adriano) «administrar mejor el tiempo y que se corrige a cada grupo» (Felipe). Y aquí también se explicita que los docentes deberían tener un criterio o unificación ante los aspectos que se corrigen, ya que hay opiniones diversas y muy cambiantes «incongruencia en cuanto a las correcciones (...) una persona te dice una cosa, viene otra persona y te dice otra (...) y no hay relación ninguna entre las correcciones» (Felipe) «entonces no sabes para donde agarrar» (Lucrecia). Y esto último, debería incluir también la participación del estudiante en su idea, para lo cual es necesario que el docente tenga cierta apertura y poder correrse de su propia idea o postura, en la búsqueda de que el equipo se sienta parte de la propuesta y no sea un simple cumplir con lo que plantea el docente «tengo que cambiar mi idea para adecuarme a lo que me dice el profesor (...) dejando totalmente de lado mi idea» (Adriano) «tenemos que tener cierta participación en nuestro proyecto» (Constanza).

Las herramientas

Queda expresado que, si bien la herramienta manual es importante, la digital también tiene su aporte a la propuesta, por esto que se deben tener presentes ambas en el proceso de diseño «Si bien está bueno el tema de la experimentación con plano y cartón (...) está bueno para el momento formal pero después en cierto momento tenes que pasar sí o sí» (Lucrecia)

La evaluación

El grupo considera, que, es en el proceso. A lo largo de las prácticas o él cursado, se dan varias instancias de evaluación, estas son de pre-entregas y de entregas finales. En cada una hay devoluciones, pero no tienen una nota o calificación, y tampoco se está en conocimiento previamente de cuantas serán, situación que genera una cierta incertidumbre en el proceso, ya que no se tiene certeza de cómo se posiciona cada trabajo. Por esto se requiere que haya más instancias con devoluciones y notas, para que de esta manera, poder tener en claro cómo se avanza en el proceso y no estar pendiente hasta el final para saber que nota tiene el trabajo. Si bien muchas veces, el grupo tiene una idea de cómo va, es necesario tener una seguridad, y no tener sorpresas al final. «por ahí estaría bueno tener más instancias de evaluación y si tener una nota porque por ahí nosotros tenemos la devolución, pero no sabemos qué tan bien está o si es suficiente, por ahí no sabemos si es un insuficiente, un siete o si es un diez. Al menos si no es una nota numérica, que sea una nota conceptual (bueno, aprobado, insuficiente» (Constanza)

Queda planteado que, al momento de la evaluación final, ya sea de un trabajo o del año, se tienen en cuenta lo actitudinal, es decir como ha sido su actitud ante las consignas de la cátedra, las asistencias y participaciones, lo colaborativo, etc.; pero no se explica la incidencia que tiene cada uno de estos aspectos considerados. Esto se lo estima o deduce de las experiencias, ya que no se explicita desde la cátedra. «no sabemos cuánto porcentaje ocupan las entregas que se hacen de los padlet, los antecedentes, las maquetas» (Marcos) «si sabe lo general, pero no la particular (...) no se sabe si el primer trabajo es el 5%, después 10, 20 o 40» (Felipe)

Grupo de discusión 2 -Taller Derivas-

Estudiantes participantes:

Schvemer, Rocío

Brites, Elías

Almada, Cecilio

Rivas, Lucas

Boero, Santiago

Chautemps, Alejo

El aprendizaje en arquitectura

Este grupo plantea que el aprendizaje de la arquitectura se da a través de una teoría, y la que luego se aplica o refleja a través de la práctica «se aborda primero desde un teórico o una explicación, a medida que el grupo va gestando la propuesta en la práctica» (Cecilio). Esto incluye lo que son las correcciones y ajustes que se dan en la diaria, en la relación del docente con el estudiante en el ámbito del taller «en la práctica, el profesor te va corrigiendo (...) y también trabajando con antecedentes» (Alejo) «hay que tener una teoría básica, para avanzar en la práctica» (Cecilio). La consideración en que el par teoría y práctica, debería ser de manera tal que la teoría sea concisa, y su inmediato traspaso a la práctica. Esto generaría que se pueda tener mayor tiempo disponible para avanzar en la práctica, y no teóricos que ocupen la mayor parte de las horas de taller.

La labor del JTP

En la labor diaria del JTP, es importante que deje cierto grado de libertad y exploración a los equipos, para que, de esta manera, las propuestas tengan su génesis y argumento desde los postulados mismos del estudiante, y no que el JTP imponga una forma de abordaje y respuesta «uno siente que en proyecto no es suyo» (Santiago). «se ven todos los alumnos de un profesor, todos los proyectos se parecen. O sea, como que el profesor impone su ideología de lo que a él le gusta (...)

todos los proyectos literalmente iguales (...) más allá de alguna modificación que imponga el equipo» (Rocío)

Una complejidad que se identifica en el proceso y la relación docente/estudiante, es que requiere que se establezcan o unifiquen criterios de corrección, ya que al tener voces de otros docentes que son disimiles, lleva a la confusión e incertidumbre del estudiante. «estamos en un proyecto (...) y pasa otro JTP, te corrige algo que cambia lo que nuestro JTP nos había corregido» (Lucas). Situación que lleva a que los equipos opten por tomar lo que les observa su docente, dejando de lado totalmente lo planteado por otro JTP.

La evaluación

Se plantea que la evaluación debería tener instancias con calificaciones, a modo de saber de qué manera va siendo su recorrido o estado en el proceso «siento que esta bueno que haya varias correcciones, pero también evaluaciones (bueno, excelente)» (Cecilio) «por ahí hay muchas correcciones, pero no sabemos cómo vamos» (Rocío). Que sea más explícita la evaluación para que el estudiante tenga su situación en cuanto a su propio proceso y no encontrarse al final con una sorpresiva calificación. «El ahogo de la última clase saber si estaba bien o no» (Elías). Esto hace que se complejice el manejo de tiempo, ya que se corrige hasta el último día de clase, y luego el tiempo para la preparación de la entrega no es suficiente «a cada clase se sigue cambiando hasta el final (...) no se puede hacer una buena entrega» (Santiago).

La evaluación está vinculada a las correcciones, por lo que requiere una organización y planificación, de manera tal que todos los estudiantes o equipos tengan la misma posibilidad en cuanto a las instancias de corrección «son las doce, y a un no nos han corregido»(Santiago) «me he quedado hasta las 13 hs., y no me han corregido» (Elías) «una evaluación requiere de un punto de vista rápido de todos los trabajos y todas las clases»(Lucas) «capas traemos la maqueta grande, en el cole y capas ni nos ven» (Rocío).

Se considera que la evaluación es en proceso y como cada uno lo lleva adelante. Pero no lo hace explícito la cátedra, es lo que se puede interpretar o descifrar de acuerdo a las experiencias del cursado. «no nos lo dijeron, pero entendemos que no evalúan solo el final, sino que el proceso que tenemos cada uno» (Rocío).

La instancia de evaluación comienza desde el inicio de la práctica, donde el docente ya va teniendo una visión de cómo cada uno aborda y afronta el trabajo, su actitud y compromiso hacia la misma. «yo creo que la evaluación arranca desde el momento que analizamos antecedentes para ya

desarrollar nuestro proyecto (...) el profesor empieza a evaluar como analizamos los antecedentes y como los interpretamos» (Lucas).

No se han planteado, desde la cátedra, instancias de devolución hacia ella por parte de los estudiantes «no, siguen el plan que está planteado en el año» (Santiago). Se plantea que la experiencia puede ser «es la forma de la cátedra (...) a ellos no le sirve por la experiencia que tienen» (Rocío).

En la cátedra, hay un diálogo fluido entre docentes y estudiantes. Lo que hace que se tengan presentes los avances y su postura ante lo que plantea la cátedra (entregas, avances, asistencia, etc.). Estas cuestiones son las que se consideran al momento de calificar al grupo o a cada estudiante «en esta cátedra, en particular, hay un dialogo muy bueno con los docentes» (Rocío), «les queda grabado de qué manera avanzamos, si llegamos temprano, se ve como empieza y como termina el trabajo (...) se mira la evolución de cada uno» (Alejo) «si bien se puede no tomar nota, el docente sabe cómo vamos, y eso lo considera al momento de poner la nota (...) te prestan mucha atención» (Elías).

Grupo de discusión 1 -Taller Horizontal-

Estudiantes participantes:

Mansilla, Santiago

Strada, Ana

Taleb, Julia

Brufau, Francisco

Fernandez, Matías

Eggs, Mateo

El aprendizaje en arquitectura

Queda planteado que en el aprendizaje intervienen lo teórico, que se aborda desde clases que desarrollan y plantean los contenidos, y lo práctico que es el momento donde, a través de la reflexión, se aplica o explicita la teoría. «Primero a través de un teórico en el cual nos dan los conceptos básicos de las cosas o nos muestran ejemplos antecedentes y después, se lleva a cabo en los trabajos prácticos que nos hacen pensar» (Julia). Otra situación que se puntualiza, es la posibilidad del aprendizaje con pares, es decir a través del dialogo y debate con los compañeros «y también hablar con tus compañeros sobre lo que estás dando es importante porque te dan como la mirada de lo que ellos entendieron» (Julia) «la metodología de trabajo en grupos es clave, porque el hablar con tu compañero y con los demás te ayuda un montón y aprendes» (Matías). «Para mí aprendemos más que nada cuando hacemos el proyecto, porque el teórico sí, adquirimos el

conocimiento, pero cuando piensas, bueno, ahora ¿cómo lo haces? Para mí hayas o probando varias cosas» (Ana).

La labor del JTP

La importancia del rol del JTP es relevante al momento de hacer devoluciones y opiniones acerca de los trabajos «con la devolución de los profesores también, es cuando realmente aprendes, porque opinan de lo que haces, y si está bien aplicado» (Santiago). Se destaca la libertad del docente para interpretar las propuestas y no guiarse por sus propios gustos, sino que la escucha e interpretación de lo que plantea el estudiante, se tiene en cuenta y en base a eso es que se hacen las observaciones «nuestro jefe de trabajo práctico que es bastante libre, o sea, que vos le llevabas una idea y no te la vas a cambiar a su manera de pensar, te trata de guiar pero si no le gusta, no es que te vas a cambiar el proyecto, que eso como que lo revaloro porque siempre tenes una libertad de poder hacer lo que quieres y expresar tus ideas como vos quieras» (Santiago). Esta dinámica del aprender de y con otros, una posibilidad importante dentro del taller, se lo puede llevar adelante generando corrección a nivel de la comisión, es decir todos los estudiantes de un docente, alrededor de los tableros «trabajamos en comisión la mayoría de las clases, pero generalmente nos sentamos todos los de la comisión y se generan intercambios de ideas entre cada grupo también (...) se crean debates dentro, o sea la idea es que todos escuchen la corrección de cada uno. Bueno, también aprender de las actividades de los otros chicos» (Julia).

Las herramientas

Al tratar el tema de las herramientas con las que se desarrollan los trabajos y las que se utilizan en el cursado, «tenemos total libertad de usar el programa o herramienta que tengamos a mano, no te exigen nada específico» (Julia).

La evaluación

Se formula aquí la importancia de las instancias de evaluación, por ejemplo, en los momentos de pre-entrega «en las pre-entregas son las que tenes que llevar los avances. Y ahí se evalúa entre toda la cátedra, de todos los profesores y de los alumnos (...) ahí se genera el intercambio entre los distintos grupos». En cuanto a los aspectos que se tienen en cuenta al momento de evaluar, se plantea que el clase a clase es tenido en cuenta, más allá del resultado «para mí evalúan también clase de clase, el esfuerzo de la empresa, más allá de la entrega final si es buena o no, el esfuerzo y la dedicación» (Ana).

Si bien la metodología y la forma en que se evalúa no se explicita, por lo que el estudiante va entendiendo o descifrando como es que se lleva a cabo «nunca te dicen esta instancia es de evaluación, pero son cosas que vos lo sentís». En las instancias intermedias (pre-entregas) no se califican los trabajos «no lo califican con una nota, pero el día de las entregas se hace como una puesta común en toda la cátedra (...) se colocan todos los trabajos al centro y se hacen devoluciones a algunos de los trabajos», ni se sabe de antemano cuantas instancias o cortes evaluativos están pautadas a lo largo del trabajo práctico o del año «no te dicen al principio del cuatrimestre, vamos a tener estas tres preentregas, en estos tres momentos del año, que estaría bueno como para ya organizarte» (Francisco). Por esto que ya se mencionó, de la importancia de las pre-entregas en el proceso, es que se necesita una cierta estructuración del tiempo para poder organizar y así responder de manera correcta en tiempo y en forma con los requerimientos.

Luego de las evaluaciones parciales, en las comisiones, las devoluciones se hacen de modo general, donde se retoman cuestiones sobre las presentaciones de los grupos. «hablar en general y dice bueno, estos proyectos les faltan esto, y a estos le faltan aquello, o ustedes mismos más lo que hicieron ellos o al revés (...) después la siguiente clase por ahí si se pone más en específico con cada grupo» (Matías).

Se aborda el tema de la posibilidad de evaluación, desde los estudiantes hacia la cátedra, como una cuestión que se trabaja desde la cátedra, pero de manera superficial, y hasta casi imperceptible, ya que solo algunos lo recuerdan «a fin de año nos pidieron que hagamos un cuestionario» (Julia).

Y al momento de cierre o de tener una calificación numérica, se considera que se tiene en cuenta lo cualitativo, es decir como es el proceso de cada estudiante a lo largo de toda la práctica. Esto por encima del resultado, ya que puede haber circunstancias ajenas al estudiante que hace que no se llegue de manera correcta o acorde a lo que se solicita «para mí tiene más peso el desarrollo que vos tuviste durante el cuatrimestre (...) no ven tanto el resultado final (...) puede pasar que en la entrega final te surge algún problema (...) alguien que se haya esforzado, y por un problema que tubo, desapruébe la materia» (Julia).

Grupo de discusión 2 -Taller Horizontal-

Santa Cruz, Gianna
Rodríguez, Juan Diego
Gómez, Pilar
Serra, Lucia
Vázquez, Pilar

Barrios, Franco
De la Rosa, Dolores
Pizzirusso, Valentino

El aprendizaje en arquitectura

Ante este tópico, expresan que parte depende de la cátedra, es decir que de acuerdo a lo que plantea y como lo plantea, y hasta el grado de libertad de la cátedra, incide en el aprendizaje «esta cátedra da más como a la creatividad, te dejan pensar, ver, buscar (...) en otras, ellos te dicen que hacer y te dejan poco para buscar» (Dolores). Sin dejar de mencionarse la importancia de la teoría y práctica, y como al trabajar la teoría desde la práctica y la propia búsqueda que hace el o la estudiante, hay un aprendizaje mayor, que no se daría si la teoría se convierte en un insumo aislado de la práctica «Lo que más he aprendido fue con cuenta propia, por así decirlo, es como que sí, tenemos nuestras clases teóricas, los cuales tomas apuntes y es súper informativo, pero al mismo tiempo en lo personal me pasa, que capaz del año que viene, capaz unos conceptos básicos me quedan, pero el tema de la teoría no me queda, si a eso yo no lo use» (Dolores). Esto también se refuerza, y hasta se llega a plantear, de qué manera se efectiviza el traspaso de lo que se aprende en el taller a otras materias «pero cuando voy a hacer el proyecto me acuerdo de las cosas que se dan en el taller, y me sirve y los prácticos que hacemos y las correcciones que nos hacen también (...) y puedo aplicar lo del taller en otras materias» (Lucia) «Lo práctico que queda más» (Gianna). Además de que, en las diferentes instancias de correcciones, se van ajustando cuestiones de las propuestas, y consolidándose el aprendizaje «en cada corrección aprendes algo nuevo» (Pilar).

La labor del JTP

En cuanto a la experiencia con el JTP, se hace referencia a la colaboración de este en el ida y vuelta, en la diaria del taller, pero esta dinámica requiere que a cada observación o sugerencia que se haga al estudiante, tenga su correspondiente argumento o explicación «me ha ayudado, pero también por ahí hay veces que no sé el argumento de su corrección por ejemplo yo hago cambio algo ahora no te des cuenta» (Lucia). Donde en el intercambio con el docente y hasta con sus compañeros, comúnmente se van haciendo consideraciones respecto de los avances, lo que hace a que la propuesta se vaya consolidando «siempre tienen algo para corregirte, y entre que más te corrigen es mejor porque vas evolucionando el proyecto» (Dolores). La dedicación y presencia constante, aunque sea de manera asincrónica, es valorada y resaltada «estas un miércoles, y te manda un mensaje el docente, mira este trabajo para tu propuesta» (Juan Diego) «vi tal obra y pensé en tu propuesta» (Valentino).

Las herramientas

La cátedra plantea libertad al momento de la utilización de las herramientas, siempre en relación a los momentos del proceso de diseño. Planteándose que lo analógico, los bocetos y maquetas son las herramientas que permiten mayor exploración y manejo del espacio acordes a las etapas de inicio, y para el momento de las instancias finales las presentaciones son más digitales y con ciertos programas, por ejemplo, para la representación.

La evaluación

Se enuncia que hay varias instancias de evaluación, y que en estas se tiene presente el esfuerzo que hace el estudiante, no solo para los momentos de entregas, sino que también el esfuerzo constante que se dedica al desarrollo de la práctica que propone la cátedra «hay varias evaluaciones (...) valoran el esfuerzo, por más que el trabajo no sea de agrado del docente, pero si llegas a cierto punto y todo tiene cierta coincidencia entre lo que decís y haces, está bien» (Juan Diego). Se explicita que se otorga mayor importancia, al momento de evaluar, al proceso que lleva adelante cada estudiante, y como este se posiciona en relación a las dificultades que plantea la problemática que se aborda desde la práctica; esto en consonancia también con las diferentes actividades que plantea la cátedra, como lo son las prácticas de extensión (PEEE) y de internacionalización (workshop). «Se valora el progreso (...) si vos desde un principio no le planteas nada y después apareces con proyecto hecho es como no te lo valoran tanto como arrancando de a poco» (Dolores) «la materia en si tiene muchas instancias de participación, por ejemplo, cuando fuimos a La Boca a construir el parasol (...) la construcción del banco, todas esas cosas influyen» (Valentino).

Si bien no se lleva un estricto control de asistencia en todas las clases, pero los docentes tienen presente en que, y como avanza cada trabajo, lo que es parte de la evaluación al momento de analizar la actitud de cada uno «saben quién viene todos los días, y quien quiere aprender» (Lucia) «reconocen a cada alumno y que trabajo está haciendo, y siguiendo su proceso (Dolores).

En las instancias intermedias (pre-entregas) se percibe una situación que no tiene o no se destina el tiempo que necesita, para que de esa instancia se puedan hacer devoluciones y observaciones sobre la propuesta para que, de esta manera, sea individual y se pueda capitalizar la evaluación sobre lo producido «después de la pre-entrega, es como que se pierde importancia a la pre-entrega porque nunca corrigieron después de la pre-entrega (...) solo de manera general, no tan detenido» (Dolores) «hay un tiempo para la pre-entrega pero no hay un tiempo para la corrección

sobre ciertos puntos (...) mucha corrección individual no hay y no sé qué mejorar» (Pilar, V.). Para el caso de las instancias intermedias, es importante que se establezca una calificación, para así los estudiantes puedan tener un estado de situación. «no tengo una devolución ni una nota (...) no te dan una nota» (Pilar) «solamente la clase siguiente te dicen que hay que corregir» (Pilar, V.).

Las calificaciones llegan al momento de cerrar un trabajo, y en estas se contemplan aspectos más en relación al proceso, es decir hay mayor valoración de los procesos y de cómo ha sido el desempeño de cada estudiante y el resultado de cada trabajo «todo el proceso cuenta, no es solo la entrega final» (Pilar V.) «va a subir o bajar la nota según tu actitud (...) cincuenta y cincuenta» (Dolores). Estas consideraciones son descifradas o interpretadas con el correr de las evaluaciones o de las diferentes instancias, ya que se expresa que no hay una explicitación fehaciente, por parte de la cátedra, de la forma o metodología que utilizan al momento de evaluar «si nos dicen que tienen en cuenta, nos dicen “nosotros nos damos cuenta, (...) todo esto es el taller”» (Juan Diego) «en nuestra comisión nos recalcaron el tema de la asistencia (...) ellos saben quién viene» (Valentino).

Como ultimo abordaje, se expresa que hay una intención de la cátedra por saber o tener una devolución por parte de los estudiantes «a fin de año nos mandaron un formulario con preguntas sobre la cátedra» (Lucia). Esto se hace a través de un cuestionario o formulario, pero se hace hincapié en que ellos no tienen certeza si estos son leídos o si son tenidos en cuenta, porque en ningún momento se lo retoma «para mí sería mejor un ida y vuelta» (Pilar) «al mandar el formulario no sabes si lo leyeron» (Gianna). Además se plantea que esta forma no es acorde, ya que en la escritura puede ser que se malinterpreten las respuestas, por esto se prefiere que sea en el ámbito del taller, y en un cara a cara para que realmente se pueda expresar lo que se quiere y que no quede relegado a la escritura «si se lo planteo en persona siento que se va a escuchar, y va haber un ida y vuelta (...) si te lo mando por un mensaje no es lo mismo» (Dolores) «un ida y vuelta con la persona, puede ser más una charla (...) te hace pensar más» (Gianna).

8.3. Nivelaciones

Nivelación Taller Derivas (2022).

Nivelación Trabajo Práctico 1 (segundo año-primer cuatrimestre)

En el ámbito del taller de la FADU.

Para esta instancia evaluativa, cada docente establece una corrección y evaluación de los trabajos de sus estudiantes. Luego se hace, a modo de muestra, una selección de los desaprobados, buenos y

muy buenos, los cuales se comparan con los de los demás docentes, para de esta manera lograr equidad/nivelación en las notas que se colocan a cada trabajo.

Nivelación Trabajo Práctico 2 (segundo año-segundo cuatrimestre) y Trabajo Práctico 1 (primer año-segundo cuatrimestre)

En el ámbito del taller de la FADU.

Para este caso, como los trabajos se hacen de manera conjunta en equipos con integrantes del nivel I y II, se adopta la metodología de exposiciones, donde cada equipo, en un tiempo de 3 minutos, expone sus argumentos y de qué manera dio respuestas a la problemática planteada.

Es aquí donde cada docente o par pedagógico establece las notas para cada equipo (proceso, exposición y propuesta) y, en correspondencia, se cruzan con las demás notas relevadas en las diferentes instancias evaluativas que se haya tenido y se determina cómo fue el recorrido de cada estudiante (ascendente o descendente), así se determina la nota final del año.

Nivelación Taller Horizontal (2022)

Nivelación Trabajo Práctico 1 (segundo año-primer cuatrimestre)

Previamente a proceder a la nivelación y encuentros presenciales, cada docente debió corregir cada uno de los trabajos de sus estudiantes y tener una calificación tentativa.

25/10/2022

Presencial: reunidos en oficina del titular.

Primero se establecen 3 escalas o grupos de notas que surgen de la evaluación de cada docente dentro de los trabajos de su comisión a cargo.

1. Desaprobados
2. Borde
3. Aprobados

Se explicitan las perspectivas generales y se comparan con las mismas instancias de años anteriores en cuanto a resultados, contemplando que venimos de un año y medio virtual y medio presencial. Se comentan consideraciones generales a nivel de la comisión planteando las dificultades u obstáculos en el cursado, para abordar y encontrar una forma de resolución para las instancias futuras.

Se realiza un repaso de las entregas en relación con las consignas del trabajo práctico (forma y tiempo), al mismo tiempo que se refrescan y re trabajan los campos de evaluación: conceptual, actitudinal y procedimental.

Se toman los trabajos que están en la escala borde y cada docente expone su criterio y su mirada de la nota, las fortalezas y debilidades, las circunstancias particulares del proceso y del cursado.

Los criterios y objetivos del trabajo práctico son retomados, al igual que las cuestiones que se habilitan y que no durante el recorrido de la práctica, es decir las excepciones relacionadas al diseño.

Se procede a comparar y poner en paralelo de los trabajos que están dentro de la escala para revisión y verificación de la evaluación. Se revisa lo que hay en cada uno en cuanto a actitudinal, procedimental y conceptual.

Se establecen acuerdos en relación a los trabajos y notas, pero no se toman notas numéricas, sino que son notas conceptuales con sus correspondientes niveles (I: insuficiente A: aprobado A+ A++).

Determinación de optar por la situación de “castigo” en el primer cuatrimestre y, en cambio, poder premiar al finalizar el año.

Una consideración que se hace por el titular de la cátedra donde se expresa que «en esta evaluación en proceso, se considera que es tan importante una buena planta, como la actitud del estudiante a lo largo del cursado».

Nivelación Trabajo Práctico 2 (segundo año-segundo cuatrimestre) y Trabajo Práctico 1 (primer año-segundo cuatrimestre)

2/12/2022

Primera nivelación de entregas de manera presencial, si los trabajos están completos, si tienen los paneles y maquetas).

Para la primera evaluación de los trabajos se afronta por comisión y compartiendo criterios con las demás comisiones.

Se establece una unificación en cuanto a calificaciones de aprobados y, de existir algún trabajo desaprobado, se evalúa si existe y si es justo y correcta la decisión relacionada a una instancia de completar con una fuerte devolución. Lo que le otorgaría al estudiante herramientas para poder ajustar su propuesta, para así, verificar los saberes para aprobar. Esto tiene una complejidad que es que los grupos son mixtos, por lo tanto, hay que tratar de identificar o individualizarlos.

Se analizan los trabajos que están en la escala de borde, donde se comparan y verifican los diferentes aspectos de cada trabajo. Cada docente expone el proceso de cada grupo en lo actitudinal, conceptual y procedimental.

Para los equipos de primer año, se considera la evaluación particular TP1 individual de representación, situación que permite tener el parámetro individual de cada alumno. Asimismo, también se revisan las participaciones de las instancias extras al cursado que propuso la cátedra (campamento, workshop, muestra, etc.).

Planteamiento de una autocrítica: los grupos grandes e híbridos (5 integrantes en relación de nivel I y II) no dieron resultado en la dinámica y en el trabajo de cada uno, ya que se presentaron discusiones, el nivel de los trabajos es desparejo y no se trabajó colaborativamente.

Se determinan los trabajos que recuperan y qué puntos reforzar en los recuperatorios, es decir, hacia dónde se enfoca el recuperatorio.

12/12/2022

Discusión y debate de notas de trabajos, de cierre del año y exposiciones con devoluciones.

Se ponen sobre la mesa los trabajos contemplando los pros y contras de cada uno, comparando las notas 6 con 6, 7 con 7, etc. Para el caso de los estudiantes de segundo año, se ponen en consideración, además, las notas de 1º y 2º cuatrimestre. Con estas calificaciones determinadas, se nivelan y se define la nota final del año, contemplando los tres campos actitudinal, conceptual y procedimental.

Nivelación Taller Derivas (2023)

Nivelación Trabajo Práctico 1 (segundo año-primer cuatrimestre)

Para esta instancia evaluativa, cada docente establece una evaluación de los trabajos de sus estudiantes. Luego, se hace, a modo de muestra, una selección de trabajos desaprobados, buenos y muy buenos, los cuales se comparan con los de los demás docentes, para de esta manera lograr equidad en las notas que se colocan a cada trabajo.

Nivelación Trabajo Práctico 2 (segundo año-segundo cuatrimestre) y Trabajo Práctico 1 (primer año-segundo cuatrimestre)

Para este caso, como los trabajos se hacen de manera conjunta en equipos con integrantes del nivel I y II, se adopta la metodología de exposiciones, donde cada equipo, en un tiempo de 3 minutos, expone sus argumentos y de qué manera dio respuestas a la problemática planteada. Este año tuvo la particularidad de que, en el equipo de cátedra, se había invitado a un docente de la facultad de arquitectura de Concepción -Chile-, que estuvo durante una semana en la facultad haciendo intercambios con la cátedra por el PIC de UNL.

Es aquí donde cada docente o par pedagógico establece las notas para cada equipo y, en correspondencia, se cruzan las demás notas relevadas en las diferentes instancias y se evalúa cómo fue el recorrido de cada estudiante (ascendente o descendente), así se determina la nota final del año.

Al momento de definir las notas, se procede a una reunión de la cátedra en FADU, donde se repasan y vuelven a mirar los trabajos, con el objetivo de definir las notas de cada trabajo.

Cada docente expone sus trabajos desde aquellos con nota más alta a los de nota más baja, dando porqué y explicando qué tuvo en cuenta al momento de evaluar. Se comparan los trabajos de igual nota de los otros docentes y, de esta manera, se establece la nivelación.

Luego de nivelar las notas, se procede a determinar las notas finales del año. Analizando las curvas ascendentes o descendientes de cada estudiante, para así establecer la nota.

Nivelación Taller Horizontal (2023).

Nivelación Trabajo Práctico 2 (segundo año-segundo cuatrimestre) y Trabajo Práctico 1 (primer año-segundo cuatrimestre)

05/12/2023

Presencial: reunidos en FADU, solo docentes.

Comparación y determinación de escalas (borde y aprobados). Detención en los trabajos de la escala borde, donde se repasan los contenidos y las consignas de la entrega (forma y tiempo). Se toman decisiones tales como: no se utilizará la instancia de “a recuperar” (para trabajos incompletos y con falta de avances), ya que el año anterior se utilizó y los resultados no han sido satisfactorios.

Se definen los trabajos insuficientes, del trabajo del segundo cuatrimestre, común a equipos con integrantes del nivel I y II.

Surge el debate por trabajos incompletos, centrado en si se les pide, o no, que completen la entrega para otra fecha o si se evalúa lo presentado y, en este caso, estarían desaprobados. Aquí cada uno opina y da su punto de vista, es decir, se presenta primero la opinión del docente a cargo de cada equipo (relevante por el seguimiento) y luego del resto de la cátedra. Donde se determina que se evalúa de acuerdo a lo que se ha presentado.

Para finalizar el primer encuentro, se pasan a ver los trabajos muy buenos, es decir, los trabajos buenos de cada comisión. Debatiéndose los pros y contras de cada uno, cruzando el trabajo con las consignas dadas por la cátedra en la práctica.

12/12/2023

Presencial: reunidos en FADU, docentes y pasantes.

Se comienza con el debate y cruce entre las notas del TP del segundo cuatrimestre y la nota final del año.

Repaso de los tres aspectos (procedimental, actitudinal Y conceptual), centrados principalmente en los casos de borde, para los cuales se mira hacia lo que fue el equipo, o el estudiante en el primer cuatrimestre y, un caso específico en particular, hacia el año pasado. Este último caso es el único estudiante que tiene nota de insuficiente (x). Se considera que el estudiante no ha adquirido los conocimientos básicos para avanzar en la formación, además, desde lo subjetivo, ha tenido una postura estática y sin movilización, lo cual deriva en su escaso crecimiento.

Identificación de las dificultades de cada estudiante para poder, con esta información, más todo lo que ya se viene analizando, determinar la nota final del año.

Planteamiento, por cada equipo docente, de los aciertos y las debilidades de cada trabajo, y de los casos particulares, en la necesidad de individualizar las notas de los trabajos que se hacen de manera grupal, al mismo tiempo se repasan los perfiles de los estudiantes

Parte del tiempo se debate, se intercambian opiniones, por parte de los docentes y pasantes, sobre cada uno de los estudiantes.

Revisión de los contenidos básicos para el avance en la carrera y paso al ciclo medio. Retomándose el caso particularizado del estudiante (x), analizándose la posibilidad de un recuperatorio o encierro, a modo de verificar qué contenidos ha alcanzado y comprendido. Entonces surge la pregunta: ¿se le hace un bien al aprobarlo? Este caso es especial por varias cuestiones, que son repasadas por sus docentes, por esto es que no podemos evaluarlo de la misma manera que los demás. Aquí se deriva

en otra pregunta: ¿cómo lo evaluamos? Se determina hacer una instancia de encierro (trabajo en el taller) donde se podrá verificar y corroborar lo aprendido por el estudiante. La complejidad de hacer recursar un estudiante requiere de una explicación minuciosa y pormenorizada de todos los factores que intervienen en la calificación y decisión de reprobarlo. Cuestiones que también se deben abordar e ir explicitando en el cursado. Siendo esto último una crítica que se plantea para revisión e ir ajustando.

Finalmente, se establecen y consensuan entre toda la cátedra, luego de haber repasado cada trabajo y estudiante, las notas finales para cada alumno. Lo cual cierra el proceso de nivelación y evaluación.

8.4. Observaciones

Imágenes de la dinámica del taller

Fuente: Elaboración Propia





Imágenes de las nivelaciones

Fuente: Elaboración Propia





Imágenes de las devoluciones

Fuente: Elaboración Propia





8.5. Planes de estudio

FADU-UNL (aquí se encuentra linkado el plan de estudios completo)

CARRERA DE ARQUITECTURA Y URBANISMO FADU - UNL												
CICLO BASICO				CICLO FORMACION				CICLO PROFESIONAL				Total Area
PRIMER NIVEL		SEGUNDO NIVEL		TERCER NIVEL		CUARTO NIVEL		QUINTO NIVEL		SEXTO NIVEL		
AREA DISEÑO	T. P. I		Taller de Proyec. II		Taller de Proyec. III		Taller de Proyec. IV		Taller de Proyec. V		1930	
	8 120 8	8 240 16	8 240 16	8 240 16	7 210 14							
	Morf. I	Morfología II	Morfología III									
AREA Cs. SOC.	S.Rep.I		S.Rep.II		Urban. I		Urbanismo II		P.Urb.		415	
	4 60 4	3 45 3	3 45 3	4 120 8	4 60 4							
	T.P.A.	Hist. I	Hist. II		Hist. III		Teoría y Crítica					
AREA TEC.	Taller Introd.		Filosof.		Construcciones II		Constr. III		Arquitectura Legal		1225	
	3 45 3	4.5 68 4.5	2.5 38 2.5	4.5 68 4.5	4.5 68 4.5	3 90 6	3 45 3	3 90 6	3 45 3			
	T. Mat.	M. Bás.	M. Aplic.	Constr. IV		Instal. I		Instal. II		Instal. III		
2 45 2	6 90 6	3 45 3	3 45 3	3 90 6	4 60 4	3 45 3	3 45 3	3 45 3	3 45 3	3 45 3		
Asignaturas Obligatorias	I. Tec.		Const. I		Sist. Estructural II		Sist. Estructural III		Org. de Obras		TESIS	
	4 60 4	3 45 3	3 90 6	3 90 6	3 45 3	3 45 3	3 45 3	3 45 3	3 45 3			
	I.M.D.	Sist. Estructural I		Sist. Estructural II		Sist. Estructural III		S. Est. IV		T. P. P.		
2 30 2	2.5 75 5	3 90 6	3 90 6	3 90 6	3 45 3	4 60 4						
Hs. Sem. Obl.	25	26	27	25	25.5	24	22.5	18	22	16	7	
Hs. Cuat. Obl.	375	390	405	375	382.5	360	337.5	270	330	240	105	
Créditos Obl.												238
Tot. Cr. Opt.												12
Tot. Hs. Opt.												180
Tot. Hs. Carr.												3930

Nota: Las cargas horarias indicadas refieren a horas reloj, y cada crédito corresponde a 15 horas de cursado presencial. Idioma Extranjero es asignatura de acreditación.

Imagen 2: Plan de estudio de la carrera de Arquitectura. FADU-UNL

Fuente: Pagina web de FADU-UNL

[FAU-UNLP](#) (aquí se encuentra linkeado el plan de estudios completo)

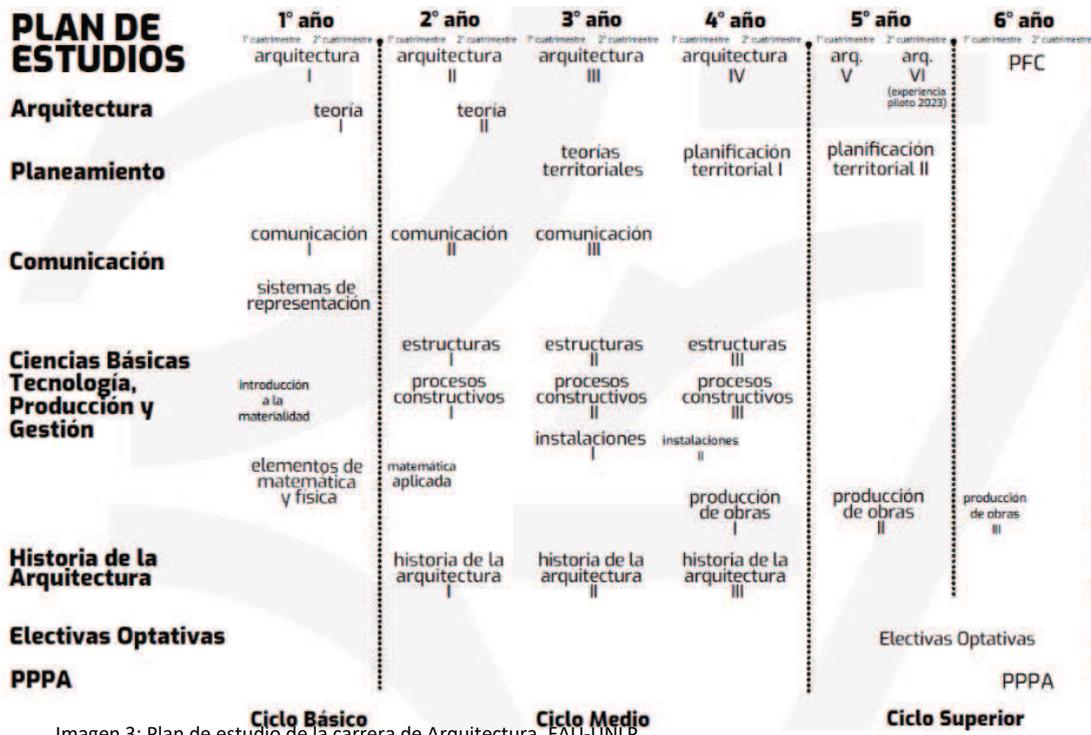


Imagen 3: Plan de estudio de la carrera de Arquitectura. FAU-UNLP
 Fuente: Pagina web de FAU-UNLP

FAPyD-UNR (aquí se encuentra linkado el plan de estudios completo)

Ciclo Básico		Hs. anuales	Créditos	Correlatividades (Aprobadas)
Primer Año				
01.01	Introducción a la Arquitectura	270	27	
01.02	Expresión Gráfica I	90	9	
01.03	Materialidad I	150	15	
01.04	Física	90	9	
01.05	Matemáticas I	40	4	
01.06	Epistemología I	40	4	
Segundo año				
02.07	Análisis Proyectual I	270	27	Introducción a la Arquitectura - Expresión Gráfica I
02.08	Materialidad II	150	15	Materialidad I - Física - Introducción a la Arquitectura
02.09	Estática y Resistencia de Materiales	90	9	Matemáticas I - Introducción a la Arquitectura
02.10	Historia de la Arquitectura I	90	9	Introducción a la Arquitectura
02.11	Geometría Descriptiva	90	9	Introducción a la Arquitectura
02.12	Expresión Gráfica II	90	9	Introducción a la Arquitectura - Expresión Gráfica I
Tercer Año				
03.13	Análisis Proyectual II	270	27	Análisis Proyectual I - Expresión Gráfica II - Geometría Descriptiva
03.14	Materialidad III	90	9	Materialidad II - Análisis Proyectual - Est. y Resist. de Materiales
03.15	Diseño de Estructuras I	150	15	Estática y Resistencia de Materiales
03.16	Introducción al Urbanismo	90	9	Historia de la Arquitectura I - Introducción a la Arquitectura
03.17	Historia de la Arquitectura II	90	9	Historia de la Arquitectura I - Introducción a la Arquitectura
03.18	Matemáticas II	40	4	Matemáticas I - Introducción a la Arquitectura
Para pasar del Ciclo Básico al Ciclo Superior se deberá acreditar la aprobación de 162 créditos obligatorios del Ciclo Básico incluyendo la totalidad de las asignaturas correspondientes a la Sub-Area de Proyecto Arquitectónico de dicho ciclo.				
Cuarto año				
04.19	Proyecto Arquitectónico I	270	27	Análisis Proyectual II
04.20	Diseño de Estructuras II	90	9	Diseño de Estructuras I
04.21	Análisis Urbanístico	90	9	Introducción al Urbanismo
04.22	Producción Edilicia I	150	15	Materialidad III
04.23	Historia de la Arquitectura III	90	9	Historia de la Arquitectura II
Quinto Año				
05.24	Proyecto Arquitectónico II	270	27	Proyecto Arquitectónico I
05.25	Intervención Urbanística	90	9	Análisis Urbanístico
05.26	Producción Edilicia II	150	15	Producción Edilicia I
05.27	Epistemología II	40	4	Epistemología I
Se deberá tener el 100 % de las materias obligatorias y optativas aprobadas, excepto las que formen parte del proyecto final				
Sexto año				
06.28	Proyecto Final	210	21	
06.29	Práctica Profesional Supervisada	80	8	100% de los créditos obligatorios del Ciclo Básico
06.30	Idioma Moderno			

Imagen 4: Plan de estudio de la carrera de Arquitectura. FAPyD-UNR
Fuente: Pagina web de FAPyD-UNR

FAUD-UNC (aquí se encuentra linkeado el plan de estudios completo)

II.5 NOMINA DE ASIGNATURAS OBLIGATORIAS

Curso de Nivelación

Asignaturas Obligatorias:

- 305- Estrategias del Aprendizaje
- 304- Introducción a la Problemática del Diseño y su Expresión

2

Módulos según Ord. N°06/99 del HCD y Res N° 86/99 del HCS (debe aprobarse uno solo de ellos)

- Módulo de Idiomas Inglés
- Módulo de Idiomas Portugués

1

Departamento de Arquitectura y Diseño

Asignaturas Obligatorias que pertenecen a este Departamento:

- 007-8-Arquitectura I
- 018-3-Arquitectura II
- 028-0-Arquitectura III
- 037-0-Arquitectura IV
- 046-9-Arquitectura V
- 050-7-Arquitectura VI
- 036-1-Arquitectura Paisajista
- 035-3-Urbanismo I
- 044-2-Urbanismo II
- 045-0-Equipamiento

10

Departamento de Tecnología

Asignaturas Obligatorias que pertenecen a este Departamento:

- 051-5-Introducción a la Tecnología
- 000-0- Física
- 000-0- Matemática I
- 026-4-Matemática II
- 011-6-Construcciones I
- 022-1-Construcciones II
- 032-9-Construcciones III
- 013-2-Estructuras I
- 024-8-Estructuras II
- 033-7-Estructuras III
- 000-0- Estructuras IV
- 012-4-Instalaciones I
- 023-0-Instalaciones II
- 041-8-Instalaciones III
- 043-4-Topografía
- 000-0- Producción y Gestión

16

Departamento de Ciencias Sociales

Asignaturas Obligatorias que pertenecen a este Departamento:

- 003-5-Introducción a la Historia de la Arquitectura
- 014-0-Historia de la Arquitectura I
- 025-6-Historia de la Arquitectura II
- 034-5-Historia de la Arquitectura III
- 015-9-Teoría y Métodos

5

Departamento de Morfología, Instrumentación e Informática

Asignaturas Obligatorias que pertenecen a este Departamento:

- 004-3-Sistemas Gráficos de Expresión
- 006-0-Morfología I
- 016-7-Morfología II
- 027-2-Morfología III
- 000-0- Informática

5

Actividad Académica

- Practica Profesional Asistida o Supervisada (PPA o PPS)

Imagen 5: Plan de estudio de la carrera de Arquitectura. FAUD-UNC
Fuente: Pagina web de FAUD-UNC

8.6. Programas de las materias

Taller Vertical Derivas FADU-UNL

Taller Horizontal FADU-UNL

Arquitectura 1 D -FAUD-UNC

Arquitectura 2 D -FAUD-UNC

Taller Colectivo Sur FAU-UNLP

Análisis Proyectual I Stoddart FAPyD-UNR

Introducción a la arquitectura Stoddart FAPyD-UNR

Análisis Proyectual I Valderrama FAPyD-UNR

Introducción a la arquitectura Valderrama FAPyD-UNR

8.7. Gráficos

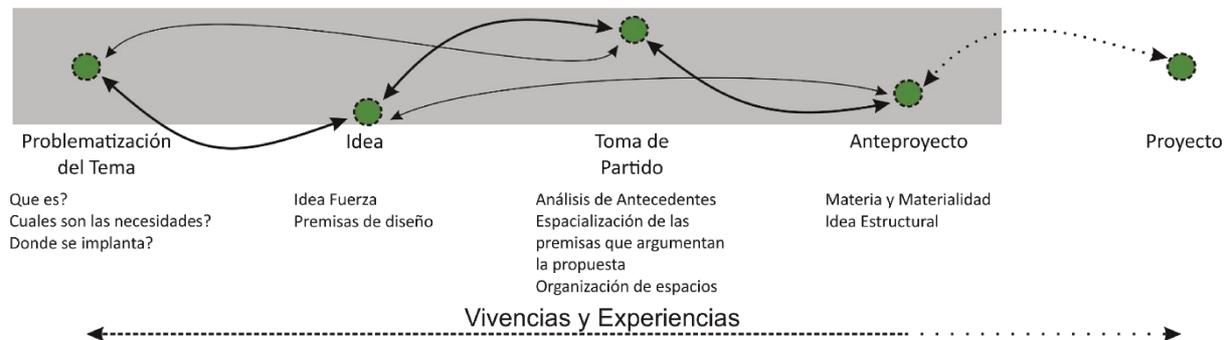


Gráfico 1: Proceso de Diseño: análisis, ideas, toma de partido, anteproyecto.
Fuente: Elaboración Propia

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS			
	ÁREA TECNOLOGÍA	ÁREA DISEÑO	ÁREA SOCIAL
PRIMER AÑO			TALLER INTRODUCTORIO
SEGUNDO AÑO			CICLO BÁSICO introductorio
TERCER AÑO			CICLO MEDIO formativo
CUARTO AÑO			
QUINTO AÑO			CICLO SUPERIOR profesional
SEXTO AÑO			TESIS

Gráfico 2: Estructura del Plan de Estudios.
Fuente: Elaboración Propia

GUÍA DE EVALUACIÓN / GRUPO N° 1

Estudiante/s:

		Logros	Intermedio	Dificultades
Procesual	Administración de fundamentos teóricos que justifican las decisiones proyectuales			
	Manejo de las tres escalas de aproximación: lo urbano territorial, lo barrial, lo arquitectónico			
Aspectos conceptuales	Manejo a conciencia de estrategias proyectuales y dominio de las instancias de fundamentación del proyecto.			
Procesual	Capacidad de trabajo colaborativo			
	Proactividad con el equipo docente y con los otros estudiantes a la hora de los trabajos en equipo			
Aspectos actitudinales	Compromiso con el taller y con el aprendizaje			
	Capacidad de expresión argumentativa gráfica y/o verbal			
Procesual	Disponibilidad de técnicas y procedimientos instrumentales de comunicación de conceptos			
	Capacidad de elaboración de maquetas, croquis y otros medios durante el proceso de generación de ideas			

		Logros	Intermedio	Dificultades
Proyecto	Dominio de los vínculos y relaciones a escala urbanoterritorial			
	Dominio de los vínculos y relaciones a escala de proximidad barrial o inmediata			
	Implantación en el terreno en función de inputs del entorno			
	Respuesta a cuestiones climáticas y ambientales			
	Interacción entre programa, estructura y lenguaje			
	Resolución de aspectos estructurales y tecnológicos			
	Adecuado funcionamiento de las distintas actividades según grados de proximidad, intimidad y relación.			
	Calidad de la propuesta arquitectónica			
	Capacidad de interpretación de la cultura arquitectónica actual y su aplicación en la propuesta			
	Calidad espacial y ambiental. Grado de confort humano en los distintos ambientes y espacios proyectados.			
	Dominio de la problemática espaciotemporal, e integración de espacios interiores, intermedios y exteriores. Transiciones espaciales			
	Estructuración espacial, sistemas y flujos circulatorios.			
Coordinación modular. Estructuración espacial, trama bidimensional y tridimensional.				

Evaluación:
Observaciones:
Gráfico 3.

Fuente: Cátedra Taller Horizontal

GRÁFICO SÍNTESIS DE ENTREVISTAS -Profesores-								
Indagaciones de interés	Abordaje de la enseñanza y el aprendizaje	Evaluación	Instrumentos de evaluación	Instancias de evaluación	Instancias de nivelación	Consideraciones al evaluar	Autoevaluación	Evaluación por parte de los estudiantes
Profesores								
Mendiondo, Javier (I.M.)	«práctico reflexivo, en el cual confluyen teoría y práctica de un modo sinérgico, aprender haciendo y hacer reflexionando»	«una instancia adicional de construcción de conocimiento (...) cómo se pudo haber dado un aprendizaje significativo a partir de los prácticos «enunciados por la cátedra»»	«una grilla en la cual se recorren tres tipos de conocimientos a evaluar: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales»	«evaluación en proceso durante todo el año basado en un seguimiento y acompañamiento profundo (...) por parte de los docentes»	«una mirada transversal en analogía entre los distintos trabajos»	«Se evalúa tanto el proceso como el resultado»	«Es muy importante generar la capacidad de autoevaluación (...) los propios estudiantes generan una reflexión crítica sobre sus propios trabajos y de sus compañeros»	«Hicimos una encuesta (...) los estudiantes desarrollan su evaluación respecto a los docentes, los contenidos, las estrategias metodológicas y el formato de evaluación»
Mines, Patricia (P.M.)	«ser arquitectos entonces (...) el imaginario que se pone en juego en el taller y (...) esto que tiene que ser el estudiante, generar la pasión y compromiso (...) profesional comprometida»	«momento súper difícil pero clave (...) verificación de eso que nos proponíamos como objetivo al que debían alcanzar los estudiantes (...) lo considero constante y estamos en este proceso, lo que pasa en el taller»	«Se evalúa a través de las prácticas en las disciplinas proyectual (...) un cuatrimestre más relacionado con la ciudad otros más relacionados con la naturaleza»	«hay dos instancias, la grupal y la plenaria que está en relación a los momentos de pre-entrega a lo largo del proceso (...) las instancias de puesta de notas»	«cada docente evalúa sus trabajos (...) se van comparando o poniendo en relación, para así lograr que las notas sean paritas (...) todos los docentes vemos todos los trabajos y ahí se determinan las notas»	«consideramos los aspectos cualitativos y cuantitativos al momento de establecer la nota, ya que está condensa estos dos aspectos (...) desde la cátedra se los tiene muy presentes»	«Deberíamos tomarnos el tiempo para que esto sea una instancia más y fomentar que cada estudiante se mire a sí mismo y a su propio recorrido, desde un enfoque y haciendo implícito lo tácito»	«las preguntas deberían ser más intensas o movilizadoras, que apuntar a obtener resultado hasta en cierto punto insperado, y me que sean las esperadas (...) se tienen en cuenta el momento de planificar el año»
Sarricchio, Adriana (A.S.)	«la metodología de taller es la pauta sobre la que desarrollamos todas las prácticas (...) el taller es un productor de saber, porque ahí está la teoría y la puesta en práctica. Imposible de separar»	«tiene que ver con la verificación (...) la posibilidad de expresar lo que el estudiante ha hecho propio, cómo se ha apropiado de los conocimientos (...) es un corte, en un proceso continuo»	«los tres campos de la evaluación: lo conceptual, lo referencial y lo operativo de cada estudiante»	«cada docente lleva una bitácora personal (...) el día a día de los estudiantes (...) en segundo lugar (...) se evalúa lo que cada estudiante presenta (...) se cruza con el proceso y se define la calificación final»	«enriquece un momento, es un momento en que demuestra una discusión mayor (...) es el docente que estuvo con el estudiante el que tiene una mirada completa»	«Lo cualitativo es lo que más se tiene en cuenta al momento de evaluar (...) Siempre valorando al proceso por sobre el resultado»	«capacidad que tiene el estudiante de tomar distancia en su propio proceso (...) implica que sea consciente de cómo llegaste (...) enriquece el proceso (...) una valoración de su propio proceso»	«un dato enriquecedor; pero también soy consciente de que hay que saberlo usar (...) si se convierte en retroalimentación, no tiene sentido la herramienta»

Fuente: Elaboración propia

Nota: el orden no responde a una jerarquización de la información, sino al orden alfabético.

[Link de acceso al gráfico 4](#)

GRÁFICO SÍNTESIS DE ENTREVISTAS -Jefes de Trabajos Prácticos-

Indagaciones de interés	Aproximación a la enseñanza y el aprendizaje en taller de proyecto	Evaluación de los aprendizajes	Metodología de evaluación	Instancias de evaluación	Instancias de nivelación	Consideraciones al evaluar	Explicitación de lo que contempla y la forma de evaluar	Devolución de las evaluaciones
Docentes								
Bressán, Nelson (N.B.)	«la enseñanza tiene que articular todos esos otros saberes que vienen de otras disciplinas o áreas, y abarcar de la teoría que tenga la cátedra (...) aprendizaje (...) es como juntarle todos esos lados»	«se evalúa proceso (...) se ven en su práctica, perfil o en su trabajo (...) evaluar el aprendizaje se corrige los procesos, y a su vez que también hay un componente de la evaluación que toman el resultado»	«la fuerza está en el proceso para nuestro taller y la nota puede ir uno a dos puntos más arriba uno a dos puntos más abajo por una cuestión del resultado»	«instancias de pre-entrega para poder seguir el proceso del estudiante (...) para el estudiante sería más significativo ir teniendo esas notas parciales»	«hay instancias de nivelación (...) que dedicamos para mirar los trabajos más relevantes (...) cada JTP va a mostrar los dos peores y los dos mejores (...) espectro de evaluaciones»	«la nota no es cincuenta por ciento proceso y cincuenta por ciento resultados (...) hasta un noventa por ciento proceso, independientemente del resultado»	«No tengo la conciencia de que la cátedra le transmita al estudiante cuáles van a ser su criterio de evaluación»	«Se hacen en forma grupal y de manera particular (...) conversación grupal hablando sobre los resultados generales y luego los JTP (...) les doy la nota persona a persona (...) devolución hasta la cátedra»
Cardoni, María Eugenia (M.E.C.)	«la enseñanza no tiene un correlato directo con el aprendizaje (...) uno puede enseñar, pero eso no implica que el otro aprenda (...) la enseñanza (...) el abordaje de una teoría (...) interpretar y transponer a la práctica»	«ver si pueden aplicar las teorías y las distintas herramientas (...) las teorías que se dan desde la cátedra (...) puedan llevar adelante a través de la práctica»	«la metodología es continua ver cómo en ese proceso van avanzando y va mutando (...) no es una evaluación final sino que es una evaluación constante en el proceso»	«Se prevén muchas, depende de la práctica, pero puede haber varias pre-entregas dependiendo de la práctica y entregas finales (...) los requerimientos son diferentes de acuerdo a los avances»	«se hacen enchinchadas generales (...) y también una instancia de puesta en común por comisión. Entre los docentes se hace una nivelación de las notas en función de cómo fue la cursada de ese año»	«al momento de la entrega final, se piensa una nota de ese entrega (...) se contempla el proceso, no confundido en la entrega final (...) por lo que puede llegar a subrayar esa nota»	«no queda visualizado o establecido de manera explícita ese "contrato dialéctico"»	«generalmente son devoluciones verbales (...) una devolución general (...) devoluciones de cuestiones puntuales de manera particular (...) instancia de puesta en común (...) ¿recuerda cuál fue su proceso?»
Decombard, Agustín (A.D.)	«el aprendizaje es una instancia individual de cada estudiante y el enseñar es un acto colectivo que se inicia en la facultad hasta que sale del taller (...) curva ascendente o descendente»	«Evaluar aprendizaje implica tener algún tipo de certeza de la evolución del estudiante desde que se inició en la facultad hasta que salió del taller (...) curva ascendente o descendente»	«una de las metodologías para evaluar sería la del proceso y otra es al final (...) la evaluación en proceso, para mí es la más importante de todas (...) muchas veces la nota es fundamental»	«no son muchas las que se plantean, son pocas (...) deben considerar cuestiones diferentes en cada corte evaluativo»	«son de manera grupal entre los docentes tiene que haber una instancia donde se puedan visualizar la generalidad de los trabajos»	«En una evaluación en proceso y una evaluación final del proyecto se evalúa lo procedimental, la actitud y lo conceptual»	«Me parece que debería, por parte de la cátedra, estar más en esos puntos de evaluación (...) los regis de jueces tienen que ser claros tanto para los docentes como para los estudiantes»	«creo que las devoluciones tienen que ser de tres maneras, una general (...) una devolución por comisión (...) instancias de enchinchadas»
Gonzalez, Martín (M.G.)	«bajo el paraguas de que todos conocemos algo y todos ignoramos algo, por eso siempre aprendemos (...) bajo ciertas estrategias proyectuales que son cargas técnicas (...) exploran alternativas»	«el proceso del punto de partida y el punto de arribo (...) es iterativo, el proceso de taller también, el proceso de co-creación, de realización»	«la primera es la cuestión actitudinal (...) lo que sucede en el taller (...) procesos de seguimiento (...) vision un poco más completa de los estudiantes o de los grupos»	«son tres trabajos prácticos en el año (...) siempre hay pre-entregas para ir viendo parcialmente los desarrollos de cada trabajo (...) tres o cuatro pre-entregas, y una instancia final»	«hacia el interior de la cátedra, se hacen evaluaciones periódicas (...) se ponen en común algunos trabajos (...) nivelaciones y propuestas en común fundamental la transversalidad y la multiplicidad de miradas»	«sino está parametrizado como porcentaje preciso, pero a veces lo termino pensando más lo cualitativo (...) y a veces lo cuantitativo (...) Es un combo, donde cada caso es particular»	«es lo que le insistimos siempre (...) sean conscientes, siempre están siendo evaluados, no también al momento de la entrega»	«puede ser en esas instancias parciales que mencioné o en instancias finales (...) es como una mirada retrospectiva de ese proceso, de dónde arrancar y dónde llegar»
Ramos, Silvia (S.R.)	«nada más es el proceso de enseñanza y otro el proceso de aprendizaje (...) la enseñanza (...) un proceso donde se van sumando distintos aspectos (...) disciplinar y actitudinales»	«está directamente vinculado con un proceso (...) para mí evaluar aprendizajes refiere acompañar y activar en una práctica que tiene que ser reflexiva»	«la metodología tiene que ver con el acompañamiento en el proceso (...) es una constante en cada encuentro con los estudiantes en el intercambio»	«entendiendo el proceso, la cátedra, los docentes, vamos planteando determinadas instancias de corte (...) evaluación del estado de situación de los distintos grupos (...) los requerimientos cambian»	«principalmente se hace en el grupo operativo reducido (...) hay momentos de intercambio lo que antes se llamaban las enchinchadas»	«El resultado, que sería el proyecto, no puede ser evaluado de forma cuantitativa, sino que ambos procesos»	«no puedo asegurar que este es conocimiento de lo que como se evalúa (...) apelamos a jugar el juego completo (...) depende también de una instancia de autogestión del estudiante»	«las devoluciones son realizadas todo el tiempo en todos los encuentros, en esta charla, en estos intercambios que se producen mediados por el proyecto»

Fuente: Elaboración propia

Nota: el orden no responde a una jerarquización de la información, sino al orden alfabético.

[Link de acceso al gráfico 5](#)

GRÁFICO SÍNTESIS DE ENTREVISTAS -Estudiantes Taller Horizontal-

Indagaciones de interés	Relato de la experiencia sobre el proceso de la evaluación durante el cursado	Explicitación por parte de la cátedra del proceso evaluativo	Conocimiento de la manera en que se determina la nota	Instancias de devolución	Importancia de las devoluciones	Instancias de autoevaluación	Evaluación hacia la cátedra
Estudiantes							
Primero año							
Marelo, Mateo (M.M.)	«se hace a través de los trabajos prácticos y los profesores además de lo conceptual (...) nos evalúan el proceso que ellos ven en clase a cada día (...) nota sobre el proceso y de los trabajos prácticos»	«No, yo creo que lo que más se explica y lo que los alumnos más recuerdan es que ellos van a tener una nota por los trabajos prácticos»	«supongo que los profesores tienen en cuenta la evolución del alumno a lo largo del año y los conocimientos que obtuve y cómo esto lo aplica para poder realizar las diferentes actividades que se proponen»	«se hace una devolución como principal o general a final del año (...) en las clases de hoy y de cómo van avanzando o a lo largo del trabajo práctico»	«Yo creo que es muy importante (...) nos ayuda a tener en cuenta las cosas que nos equivocamos (...) esas devoluciones que te hacen los profes me ayudan mucho»	«Claro, creo que algo que me gusta hacer mucho de ver mis errores que tuve para ir mejorando y, obviamente, para no repetirlos»	«Sí, al final del cursado nos pidieron que contestemos un cuestionario (...) preguntaban sobre la cátedra, los profesores y como nosotros percibimos la enseñanza a través del año»
Mayol, Clara (C.M.)	«siento que, en clase, nos van evaluando en lo que vamos llevando de avance (...) Es como un día a día, en la evaluación en proceso, donde cada día o cada instancia se van haciendo ajustes y revisiones»	«yo recuerdo que siempre nos hablaban de que sobre todo hicieran hincapié cuando nos devolvieron las notas a fin de año (...) se evalúa todo el proceso no solo el resultado»	«Yo creo (...) todo el proceso como se va avanzando clase a clase y bueno además la presentación final y el trabajo final»	«En el último trabajo práctico sí, creo que fue bastante completa (...) nos dieron con todas las partes en la que se desglosa la nota»	«Yo creo que está bueno desglosar la nota final, que es un número, en partes más concreta en donde uno pueda ver en qué instancia fue mejor y en qué otras te tenes que preparar un poco más»	«Sí, yo creo que todo el tiempo (...) te vas dando cuenta que están mal y las vas corrigiendo antes de recibir una corrección o incluso cuando estás preparando las cosas»	«Si a fin de año nos hicieron responder un formulario donde preguntaban por el año, por los docentes, por las clases, etc.»
Monguzzi, Angélica (A.M.)	«los profesores buscaban acercarse a los alumnos para evaluar todos los trabajos (...) sentí que se hicieron parte del trabajo, porque más allá de evaluar, también buscar esa parte humana»	«han hablado que no es solo hacer una linda maqueta sino es un concepto. La evaluación de todo (...) es un conjunto de cosas (...) No es solamente hacer el proyecto y entregarlo y listo»	«Había una planilla donde mirar todos los conceptos y cada una veía si se esforzó y era muy bueno, bueno o satisfactorio»	«Todo el tiempo, todo el tiempo que llevamos nuestras ideas y dudas, recibimos las devoluciones de los profesores (...) y con esas devoluciones nosotros vamos mejorando»	«a mí me ayudaron un montón porque nos ayudaban a abrir un montón la cabeza, por así decirlo, de buscar otras opciones fuera de lo cotidiano»	«Todo el tiempo (...) buscamos una autoevaluación en cada etapa y una vez que terminábamos el trabajo, seguamos autoevaluándonos para ver qué es lo que podíamos mejorar»	«Sí, mandaron una encuesta y respondí (...) hubo cosas que lo que mandé como una crítica constructiva»
Genevois, Lucila (L.G.)	«lo más importante es el proceso siempre, o como estar siempre activo (...) no importaba si al final se iba a llegar al resultado perfecto, el proceso era lo que más evaluó»	«Siempre la cátedra fue bastante clara que era más importante el proceso que los resultados (...) me fui dando cuenta también de cómo se iba dando con las clases»	«Yo creo que bueno, tiene en cuenta el proceso y lo actitudinal (...) haberlo hecho y cuanto hablo para puesto de mí para hacerlo»	«sí, siempre. Siempre me puede acordar y puede pedir de que manera se refleja lo que la nota con mi proceso (...) siempre tenía una devolución»	«es como algo que debería haber sido una instancia que todos necesitamos para poder aprender (...) muy importante poder tener una reflexión»	«Sí, con mi compañero solíamos reflexionar, ponernos a ver qué era lo que estábamos avanzando bien y cuáles eran los puntos que estábamos flojos»	«hubo los dos años un formulario para que podamos responder que era lo que pensábamos de la cátedra y donde siempre exprese mi reconocimiento»
Segundo año							
Scheffler, Lara (L.S.)	«Fue por etapa y evolucionando, es decir, cada vez más progresivo con mayores pedidos hasta llegar a la entrega final»	«desde un inicio, te comenta cómo va a ser la modalidad durante el año (...) te explican la forma de trabajar (...) te vas dando cuenta que lo cumplen realmente bien y con respeto»	«por lo que tengo entendido, es de manera tanto grupal como individual (...) el trabajo áulico, también con las pre-entregas que se realizan y la entrega final»	«Sí, en la mayoría. Tanto en el taller como en las entregas»	«cada instancia, vas mejorando y también tanto como estudiante y bueno para enriquecer tu proyecto siempre lo vi como algo positivo»	«fueron grupales, porque los trabajos en sí son grupales. Siempre evaluábamos y tomábamos decisiones en el grupo»	«Sí, a fin de año nos mandaron un formulario para completar en cuanto la forma de expresarse de la cátedra, de enseñarnos, y también opinar de los profesores»
Zuttián, Giovanna (G.Z.)	«el proceso que se hace para llegar hasta la parte de la evaluación (...) ese día a día, siempre así de claro»	«yo intuyo que es así»	«Todo un conjunto supongo que será las asistencias a clases, o sea que vos vayas, corrijas, que vayas todas las clases participes que hablé, que los demás conozcan tu trabajo, etc.»	«sí. Yo me pongo contenta con las cosas que me reconoce que hizo bien porque hay todo un esfuerzo detrás, y las cosas que faltan un poquito más para llegar, les presto atención y hago énfasis en eso»	«Me parecen muy importante, yo que te van haciendo observaciones, que hacen que vos de otra manera tu proyecto»	«Todo el tiempo, yo soy muy autoexigente. Por lo que todo el tiempo comparándome con los compañeros, pero de una buena manera»	«Sí, a fin de año fue cuando nos enviaron un cuestionario de google, para opinar sobre la cátedra»

Fuente: Elaboración propia

Nota: el orden no responde a una jerarquización de la información, sino al orden alfabético y en correspondencia con el nivel de cursado del o de la entrevistada.

[Link de acceso al gráfico 6](#)

GRÁFICO SÍNTESIS DE ENTREVISTAS -Estudiantes Taller Derivas-

Indagaciones de interés	Relato de la experiencia sobre el proceso de la evaluación durante el cursado	Explicitación por parte de la cátedra del proceso evaluativo	Conocimiento de la manera en que se determina la nota	Instancias de devolución	Importancia de las devoluciones	Instancias de autoevaluación	Evaluación hacia la cátedra
Estudiantes							
Comar, Micaela (M.C.)	«más que nada el proceso de evaluación por parte de los profesores sería nuestra constancia y voluntad»	«indirectamente te lo daban a saber pero por ejemplo yo varias veces escuché que la titular que lo planteaba. También se ha dicho varias veces que la metodología del taller, es ir a clase y trabajar»	«para mí la asistencia el hecho de tener en cuenta las correcciones y no dejarlas pasar, escuchar también los profesores (...) También tendrán en cuenta los trabajos en las entregas finales»	«Si, si, siempre (...) Siempre escuchar diferentes puntos de vista es bueno, porque por ahí uno está como cegado y escuchar algo diferente cambia tu punto de vista»	«Yo creo que está buenísimo. Por ahí, como que choca un poco al principio (...) es algo que al principio te cuesta entender (...) y siempre con el aporte de la crítica que nos hacen»	«Si (...) Para los ganeles y la maqueta como que me autoevalúo y autoexijo en ese sentido, porque es donde demostrarás lo que sabes»	«No de manera formal (...) la titular siempre estaba preguntando que le falta para mejorar, que demos nuestros puntos de vista»
Farral, Augusto (A.F.)	«la evaluación sería más clase a clase, con los docentes en grupos reducidos (...) es evaluado con una instancia final evaluativa de presentación, de exposición»	«Si (...) al principio de las primeras clases (...) reuniones donde se fijó la metodología (...) las cuestiones de las formas de evaluar y distinto trabajos»	«creo yo que sería lo más importante el trabajo del cuatrimestre, en general, y también los conocimientos y lo que nosotros vamos incorporando»	«Si, las devoluciones son prácticamente toda la clase (...) todas las semanas teníamos devoluciones (...) tenemos diferentes opiniones que también se evalúan desde la cátedra»	«para mí es un buenísimo porque al ser varios profesores, varios puntos de vista, varias opiniones (...) cada comentario, adaptarlo al proyecto y a mejorar el proyecto.»	«Yo personalmente como (...) creo que mejor bastante»	«creo que sí. Al final del cuatrimestre (...) un formulario de Google o más bien algo como una reunión»
Muñoz, Luis (L.M.)	«Yo creo que si bien los avances son importantes (...) comparando el inicio y el fin de la cátedra fue la evaluación»	«capaz se comentó en principio del cursado, pero no tengo presente que se haya dicho como tal»	«no sé específicamente que se contempla, imagino que es una comparación de inicio a fin, comparando con el conocimiento que la persona y de qué forma se desenvuelve durante el tiempo»	«Si continuamente, durante el cursado (...) las devoluciones se han hecho para el grupo y para cada uno de nosotros»	«Lo valoro bastante porque ayuda también a uno saber dónde uno está parado»	«Yo soy una persona que me autoevalúo continuamente, (...) Siempre me estoy preguntando y a su vez a los demás»	«Recuerdo que la cátedra nos pidió una valoración»
Alles, Jordan (J.A.)	«con lo que más me sentía evaluado por ahí es como se dice el estar al día por día (...) si cumpliendo semana a semana con lo que van pidiendo»	«No, eso creo que se intuye y es algo que está claro en el día uno»	«no sé cómo se mide qué cosas se toman, pero imagino que los objetivos se van cumpliendo por lo que se ve en el taller día a día (...) no se tiene tan explícito»	«Si en las entregas finales o pre-entregas se han hecho devoluciones»	«afectan para bien (...) capaz a mí me puede sumar o hay casos en los que digo bueno tiene otra forma de verlo que yo»	«Si obvio uno siempre tiene su criterio por lo menos yo trato también con mis pares y vamos viendo cómo van las cosas y nos autoexigimos»	«No, no he tenido esta»
Guy, Constanza (C.G.)	«Yo creo que si se evalúa mucho el proceso, nos van viendo mucho lo que vamos haciendo día a día (...) que se tenga en cuenta todo lo que mejoraste»	«Un poco mientras cursábamos y después por las charlas que nos dieron al final»	«La nota yo creo que por eso que dije del proceso. Si ven que vos, por así decirlo, mejorar, tratase de plasmar lo que sabías y también si el proyecto está bien o no»	«Si, cuando nos corrigen más que nada siempre en persona»	«importante para saber cómo vas en el proceso y que seguís por ese camino o si cambias»	«Si cuando no encontraba algo que me guste o con lo que me sienta cómoda, me replanteaba y empezaba a buscar»	«No, no»
Ludi, Celeste (L.L.)	«La evaluación se da día a día, en las clases constantemente se van haciendo correcciones, el docente las va mirando y se va trabajando constantemente en eso (...) También se evalúan las entregas»	«La cátedra nos ha insinuado algo sobre la forma de evaluación, pero lo vamos viendo con las clases»	«Lo principal es el proceso. Como vamos avanzando. Cuanto le dedicamos y como participamos en clases»	«Si, en materias como taller hemos tenido devoluciones y notas»	«Son importantes porque te dicen lo que está bien y lo que no. Hacen correcciones de nuestros recorrido y avances»	«Si, yo me miro mucho a mí mismo»	«Si, al finalizar el año, a través de una encuesta»
Quaglia, Emiliano (E.Q.)	«Yo creo que en el día a día. La relación que hacemos con los compañeros de primero o segundo. Se ven los aprendizajes que se dan clase a clase»	«Si, han comentado algo, pero más que nada lo vemos con el tiempo, y lo vamos aplicando»	«Se ve el proceso de cada uno, en el taller, y la resolución final a la que llegamos»	«Si, si han hecho varias devoluciones en el año»	«Lo considero bastante bien (...) nos han ayudado mucho. Fueron bastante claras y que ayudan al desarrollo del trabajo»	«Si hemos tenido instancias (...) Con mi compañero nos dábamos cuenta de que algo estaba mal, es decir evaluábamos lo avanzado y hacíamos ajustes»	«Si, han hecho poner una opinión personal para la cátedra (...) en 2022 la cátedra pidió que los evaluemos con una encuesta»

Fuente: Elaboración propia

Nota: el orden no responde a una jerarquización de la información, sino al orden alfabético y en correspondencia con el nivel de cursado del o de la entrevistada.

[Link de acceso al gráfico 7](#)

GRÁFICO SÍNTESIS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN -Estudiantes Taller Horizontal-

Indagaciones de interés	El aprendizaje en arquitectura	La labor del JTP	Las herramientas para el proyecto	La evaluación
Grupos				
Grupo 1 (G1-TH)	«Primero a través de un teórico en el cual nos dan los conceptos básicos (...) y después, se lleva a cabo en los trabajos prácticos que nos hacen pensar» «la metodología de trabajo en grupos es clave, porque el hablar con tu compañero y con los demás te ayuda un montón y aprendes mucho»	«con la devolución de los profesores también, es cuando realmente aprendes, porque opinan de lo que haces, y si está bien aplicado» «trabajamos en comisión la mayoría de las clases, pero generalmente nos sentamos todos los de la comisión y se generan intercambios de ideas entre cada grupo también (...) se crean debates dentro»	«tenemos total libertad de usar el programa o herramienta que tengamos a mano, no te exigen nada específico»	«para mí evalúan mucho también clase de clase, el esfuerzo del grupo, más allá de la entrega final si es buena o no, el esfuerzo y la dedicación» «no lo califican con una nota, pero el día de las entregas se hace como una puesta común en toda la cátedra» hablar en general (...) después la siguiente clase por ahí si se pone más en específico con cada grupo»
Grupo 2 (G2-TH)	«esta cátedra da más como a la creatividad, te dejan pensar, ver, buscar (...) en otras, ellos te dicen que hacer y te dejan poco para buscar» «pero cuando voy a hacer el proyecto me acuerdo de las cosas que se dan en el taller, y me sirve y lo práctico que hacemos y las correcciones que nos hacen también (...) y puedo aplicar lo del taller en otras materias»	«me ha ayudado, pero también por ahí hay veces que no sé el argumento de su corrección por ejemplo yo hago cambio algo ahora no te des cuenta» «siempre tienen algo para corregirte, y entre que más te corrigen es mejor porque vas evolucionando el proyecto»	«La cátedra plantea libertad al momento de la utilización de las herramientas, siempre en relación a los momentos del proceso de diseño»	«todo el proceso cuenta, no es solo la entrega final» «hay varias evaluaciones (...) valoran mucho el esfuerzo, por más que el trabajo no sea de agrado del docente (...) todo tiene cierta coincidencia entre lo que decís y haces, esta bien» «después de la pre-entrega, es como que se pierde importancia a la pre-entrega porque nunca corrigieron (...) solo de manera general»

Fuente: Elaboración propia

[Link de acceso al gráfico 8](#)

GRÁFICO SÍNTESIS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN -Estudiantes Taller Derivas-				
Indagaciones de interés	El aprendizaje en arquitectura	La labor del JTP	Las herramientas para el proyecto	La evaluación
Grupos				
Grupo 1 (G1-TD)	«Es importante aprender a cómo trasladar esos aprendizajes que hacen en lo teórico, a lo práctico» «para mí la práctica es igual de importante o más importante que la teoría» «que las actividades estén planteadas para afianzar lo teórico con lo práctico»	«nosotros podemos tener muy clara la teoría, pero nosotros a lo mejor pasamos de la teoría a la práctica, no de la mejor manera, y en el cara a cara lo podemos ajustar» «porque todos necesitamos correcciones extensas en el proceso de aprendizaje que sigue y es complejo»	«Si bien está bueno el tema de la experimentación con plano y cartón (...) está bueno para el momento formal pero después en cierto momento tenes que pasar sí o sí»	«por ahí estaría bueno tener más instancias de evaluación y si tener una nota porque por ahí nosotros tenemos la devolución, pero no sabemos qué tan bien está o si es suficiente» «no sabemos cuánto porcentaje ocupan las entregas que se hacen de los padlet, los antecedentes, las maquetas»
Grupo 2 (G2-TD)	«se aborda primero desde un teórico o una explicación, a medida que el grupo va craneando la propuesta en la práctica» «hay que tener una teoría básica, para avanzar en la práctica»	«es importante que deje cierto grado de libertad y exploración a los equipos, para que de esta manera las propuestas tengan su génesis y argumento» «requiere que se establezcan o unifiquen criterios de corrección, ya que al tener voces de otros docentes son muy disímiles y hace a confusión»		«siento que esta bueno que haya muchas correcciones, pero también evaluaciones (...) por ahí hay muchas correcciones, pero no sabemos cómo vamos» «una evaluación requiere de un punto de vista rápido de todos los trabajos y todas las clases» «yo creo que la evaluación arranca desde el momento que analizamos antecedentes (...) el profesor empieza a evaluar como analizamos como los interpretamos»

Fuente: Elaboración propia

[Link de acceso al gráfico 9](#)

8.8. Imagen



Imagen 1: Jornada de Nivelación Arquitectura I Taller FPE, FAU-UNLP, Año 2023.

Fuente: Pagina de Instagram de taller vertical FPE

Aquí se comparte [Material -anexo-](#)

