

13

Lo evaluable del proyecto.

Interrogantes desde un período de carencia.

METACOGNICIÓN
PROCESO
DE DISEÑO
SENTIDO COMÚN
PROFESIONAL

Documento de reflexión no derivado de investigación. Se formulan aquí -a partir del análisis de prácticas de evaluación del Taller IV de Diseño de FADU-UNL- una serie de interrogantes que buscan desplazar «lo evaluable» y «lo enseñable», en el marco de la actual puesta en crisis y reformulación de los paradigmas de la proyectualidad y el funcionalismo. Para ello, se interroga el aprendizaje de los docentes, los criterios de evaluación y las limitaciones de la materia prima en relación con la cual se formula el juicio evaluativo.

On what is assessable in designs' projects. Questions from a period of uncertainty.

Reflexive document not derived from research. Some questions are proposed –starting from the analysis of assessment practices at Taller de Diseño IV at FADU-UNL– to reflect on what is assessable and teachable under the current crisis and reformulation of management [proyectualidad] and functionalism design paradigms. This proposal interrogates teachers' modes of learning, the boundaries of the "raw material» offered by students which is in the beginning of teachers' judgment criteria and also evaluation criteria.



Autores

LDCV María Gabriela Macagno

Lic. en Historia Sergio Peralta

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo,
Universidad Nacional del Litoral,
Argentina.

Palabras clave

Metacognición,
Proceso de diseño,
Proyecto,
Sentido común profesional.

Key words

Metacognition,
Design Management,
Project,
Professional Common Sense.

Artículo recibido | *Artigo recebido:*

02 / 06 / 2012

Artículo aceptado | *Artigo aceito:*

01 / 08 / 2013

*Los hombres levantan los diques de sus
creencias más necesarias con cualquier
barro que puedan encontrar.*
CLIFFORD GEERTZ.

INTRODUCCIÓN

Sentamos dos posiciones de antemano: una posición epistemológica y una posición ético-política en relación con el acto de diseñar comunicación visual. Lo hacemos para poder trazar los marcos de lo evaluable en las prácticas de un Taller de Diseño de esta disciplina. Respecto de la posición ético-política, Leonor Arfuch problematiza la antinomia ya clásica entre responder al mercado o responder a la opinión propia del diseñador. Afirma esta autora:

El compromiso ético del diseñador o su responsabilidad social, como se lo prefiera llamar, no tendrá que ver con determinados "productos" o mensajes, sino con su ser sujeto, con su manera de estar en el mundo, de asumirse como miembro pleno de una comunidad, consciente, reflexivo y crítico, tanto de los valores que la sustentan como de los efectos de sentido que es capaz de producir la más simple intervención verbal/visual en el flujo incesante de la comunicación (ARFUCH en ARFUCH y DEVALLE, 2009: 37)

De esta afirmación se retomará luego el tópico de la metacognición en cuanto a la evaluación de la «proyectualidad». Con referencia a los fundamentos epistemológicos del Diseño de la Comunicación Visual, este campo heterogélico acusa un déficit por la horadación de sus dos paradigmas fundantes que buscaron apartarlo de la función expresiva, más propia del Arte: la proyectualidad y el funcionalismo, con voces que pugnan por la fundamentación del Diseño como procedimiento semiótico. Al respecto, Verónica Devalle escribe:

Desde la institucionalización, en nuestro medio, del saber del diseño como discurso autónomo, los parámetros que subyacen a la idea misma de función tienen como referente tanto los procesos formales del diseño, como la posibilidad de establecer un parámetro 'objetivo' de medición de la correcta recepción.

¿Cuál es en ese contexto la versión tranquilizadora de una comunicación con garantías? Aquella que enfatiza su factibilidad subrayando su articulación entre esfera de producción y producto, aquella que reubica la significación en la relación entre emisor y mensaje. Así por debajo del esquema comunicacional más difundido y aceptado como realidad empírica, nuestro viejo conocido Emisor-Mensaje-Receptor, subyacen, en no pocos casos, las figuras de Comitente-Producto-Target/Segmento de mercado.

Dos paradojas resultan de este exacerbado sentido común. La primera de ellas destierra al diseñador de la esfera de la producción, en la medida que no es quien enuncia: se transforma en 'traductor' de ideas ajenas. La segunda es la resolución del 'problema' comunicacional subsumiendo el mundo de la interpretación bajo el rótulo de 'contexto', lo cual equivale a sostener que la esfera de la recepción no se encuentra problematizada, aunque sí subestimada en la medida que se establece una equiparación entre 'adquisición' y 'aprobación', por mencionar solo un ejemplo. (DEVALLE en ARFUCH y DEVALLE, 2009: 69)

Ante este estado de la cuestión se abren suficientes problemas:

- 1) La proyectualidad (Idea-Proyecto-Objeto) era un armazón seguro para planificar la enseñanza y la evaluación, esta última como momento discreto y posterior al desarrollo (asistido) del objeto;
- 2) La funcionalidad se ha vuelto un tópico en la fundamentación del desarrollo de los procesos de Diseño, pero el problema está en su inestabilidad conceptual (DEVALLE, 2009: 380-390), y en que como tópico puede a veces encubrir un prejuicio convertido en máxima;

1. Pienso aquí en la idea de «microrresultados» intermedios propuesta por Shaw (2003:61).

3) El desacople entre Idea y Objeto, resistiendo la versión lineal de cuño idealista («sentido común» [GEERTZ, 1999] del Diseño desde Bauhaus) plantea dificultades a la hora de retroalimentar la práctica del diseñador, que aquí se considera como «lo evaluable», posicionándonos así contra la evaluación de «producto».

Respecto de la evaluación, se anotan algunas «recomendaciones» para demarcar los andariveles de la reflexión:

- No debería confundirse seguimiento o control del proceso con evaluación del mismo. Tal como señala Jean Marie Barbier, cuando lo que está en juego es producir información sobre el proceso de diseño de los alumnos, no se está evaluando. La evaluación produce un juicio de valor que relaciona una imagen de lo real y una imagen de lo deseable, pero, en el caso del Diseño, no exclusivamente sobre el producto terminado sino también sobre las operaciones de reversibilidad que dan cuenta de las decisiones tomadas, ya sea en forma intuitiva o informada de teorías. El rigor propio de la evaluación consiste en la explicitación de «los objetivos, los criterios, la ideología, el sistema de valores de acuerdo con los cuales el juicio de valor se produce.» (BARBIER, 1999: 38)
- Quien mejor sabe cuánto sabe es el mismo que aprendió. Es necesario entonces construir el «referido» y desmonopolizar la emisión de juicios de valor, aun cuando el poder siempre esté del lado de quien define los objetivos y criterios de base para enjuiciar. En tal desmonopolización, el alumno aprende no solo porque gestiona su proceso de diseño sino también porque construye herramientas para desentrañar el proceso de otros, promoviéndose así la concreción de un «aprendizaje duradero» (BREW, 2003: 188)
- La evaluación habla tanto de las cualidades del aprendiz como de la propuesta de enseñanza. No se puede evaluar lo que no se enseña.
- No hay ética evaluativa sin la declaración del propósito que la moviliza. Ian Shaw (2003) postula la explicitación del propósito para desembarazarse de dos acechos: la reinención del tecnicismo -o la creencia de que el método excusa de explicitar las intenciones- y la ideologización como única clave de lectura. Frente a ello, propone la «indagación disciplinada» vía Cronbach, como «una investigación que tiene una tex-

tura que muestra la materia prima que se emplea en la argumentación y en los procesos lógicos y con la que éstos se comprimen y se redisponen para hacer creíble la conclusión.» (SHAW, 2003: 27)

¿Cómo producir el referido para evaluar la acción en Diseño? El problema más acuciante aquí es, por un lado, producir la segmentación de un proceso plagado de reveses tanto en su etapa analítica-disociante como en su etapa sintético-constructiva (BERTERO, 2009: 111), de inicio incierto y de conclusión hipotética,¹ porque la comunicación no puede ser evaluada si no se somete al Sentido, y esto significa a la evaluación de su recepción, es decir, a la semiosis social (VERÓN, 1997), que desbarata en el aula cualquier intención de evaluación integral; y, por otro lado, evaluar una práctica —mejor diremos «un modo de hacer del diseñador»— cuando la práctica es asequible por mediaciones. No vemos al alumno diseñar ante nosotros, como en las escuelas inglesas de diseño; estamos evaluando en una universidad pública, masificada y con infraestructura tecnológica deficitaria. En este no-poder-testimoniar, digamos, para sintetizar, ni lo fenoménico ni lo nouménico en acto, radica el desafío del evaluador, porque el «producto» bien puede juzgarlo el mercado profesional y sus públicos.

Nos referimos a enseñar y evaluar no ya una experticia en la resolución de «buen diseño» de piezas de comunicación visual, sino una operatoria con diferentes saberes disciplinares para construir estrategias de comunicación fundamentadas, considerando todas las variables que se presentan en una situación profesional «tipo»: administración de presupuesto y del tiempo de trabajo; categorización del problema y propuesta de alternativas de solución; identificación de los públicos intervinientes y producción de contenido acorde; pensamiento sistémico ante problemas con variables múltiples; capacidad de producir ajustes ante objeciones del comitente; etc. Aunque creemos que la enseñanza de la Arquitectura es sustancialmente diferente a la de la Comunicación Visual, encontramos una similar preocupación con Claudia Bertero cuando en su análisis de aquella afirma:

El desdibujamiento [del dibujo] se da cuando el alumno queda excluido de la relación didáctica y, por lo tanto, no se le ofrece ayuda alguna para pensar en los procesos y metaprosesos involucrados en la construcción y en la efectivización del pensa-

miento proyectual ni en las herramientas mediadoras. Un modo de revertir esto es definir estrategias que se centren en el alumno como sujeto de aprendizaje, en **el proceso de diseño como objeto de enseñanza** y en la construcción de herramientas más adecuadas para lograrlo. (BERTERO, 2009: 133, resaltado nuestro)

Retengamos esto del proceso de diseño como objeto de enseñanza y veamos la concepción del trabajo de un diseñador según el clásico Christopher Alexander, para quien el trabajo se agota cuando se han disipado todas las objeciones:

Cuando hablamos de mal ajuste nos referimos a una sola propiedad identificable de un conjunto, que es de experiencia inmediata y describible. Siempre que en un conjunto se da un caso de desajuste estamos en condiciones de señalar específicamente qué es lo que falla y de describirlo. Parece como si en la práctica el concepto de buen ajuste, al describirnos tan solo la ausencia de tales fallas y por lo tanto al no dejarnos nada concreto para referirnos explicativamente, sólo pudiera ser explicado indirectamente; por así decirlo, en la práctica viene a resultar el desbaratamiento de todos los posibles desajustes. (ALEXANDER, 2010 [1966]: 29)

Este autor lo remarca bien: en la práctica es en la práctica profesional, pero qué hacer en la práctica académica, donde la práctica profesional se simula, donde los desajustes se observan en el contexto áulico, donde la recepción se hipotetiza. ¿Estamos acorralados a evaluar según un cánón de buena forma, ya bastante criticado?

DEFINIR EL MARCO

Esta reflexión se origina en las evaluaciones del Taller IV de Diseño, razón por la cual es necesario aclarar algunos aspectos del currículum de FADU–UNL. En Taller IV suponemos (estamos condenados a hacerlo) que el alumno ya ha adquirido saberes suficientes como para acometer proyectos complejos de diseño, tales como un sistema de comunicación institucional. En los talleres previos ha abordado cada pieza en sí (gráfica bidimensional, tridimensional y virtual), con sus compleji-

dades propias. En el último taller se pretende que el alumno pueda operar con esos saberes previos para resolver un problema de comunicación cuasi–real, como una simulación de práctica profesional.

Lo evaluable ya no es exclusivamente cada pieza en sí, sino su funcionamiento sistémico y su relación con la estrategia propuesta para abordar el problema comunicacional planteado, en la cual convergen muchos saberes provenientes del amplio campo de los Estudios de Comunicación, la Semiótica y los Estudios Culturales. Lo evaluable es, paradójicamente, aquello que los docentes formados en tiempos del (oficio) Diseño Gráfico han aprendido a fuerza de ensayo y lecturas antes que en la Academia. Si la metamorfosis desde Diseño Gráfico a Diseño de la Comunicación Visual no fue solo una cuestión de nominación,² es de esperarse que al cambiarse lo que se enseña deba cambiar también lo que se evalúa.

Ante esta paradoja se plantean algunas preguntas: ¿Cómo refigurar el «sentido común profesional» como un saber enseñable, ergo, evaluable? ¿Qué lugar le cabe aquí a la metacognición, demandada no solo al alumno sino también al docente, quien tiene que retornar sobre sus propios aprendizajes y explicitar sus supuestos?³ ¿Cómo juega aquí la relación entre la imagen de lo deseable y la imagen de lo real que vincula todo juicio de valor evaluativo, para evitar lo que los alumnos observan arbitrario? ¿Cuán proyectual (o teleológica) puede ser la evaluación del resultado cuando lo que buscamos enseñar es un modo de hacer del diseñador —comunicador visual— antes que una experticia en el acabado de los objetos? Estamos pensando en que la evaluación gobierne a la enseñanza, no en que sea un momento discreto posterior a ella.

¿UN OJO EDUCADO SABE EDUCAR A OTRO?

Escribe Elliot Eisner (1995) respecto del aprendizaje en el terreno de la imagen:

«Ver es adquirir sentido visual a través de la experiencia. Mirar es simplemente participar de un acto que cabe que tenga como conclusión ver. No puede menospreciarse la importancia de la capacidad de ver y, por lo tanto, de dar sentido a partir de la experiencia visual en la producción de arte visual.» (EISNER, 1995: 87)

2. Nos referimos a la transformación curricular llevada a cabo en FADU–UNL en el año 2001.

3. Otro tratamiento de esta misma problemática puede consultarse en Mazzeo y Romano (2007).

4. Aporta House (1994: 55): «Mediante la preparación, la experiencia y la socialización el evaluador incorpora precedentes a sus juicios... [la autoridad profesional] se basa en la idea de la maestría de la experiencia». El interrogante está en si eso es suficiente.

Retengamos esa importancia que Eisner le atribuye a la experiencia para pensar su potencial de transferibilidad, y desde ella tratemos de entender la evaluación de los diseñadores, al parecer signada por dos procesos metarreflexivos:

- 1) Aprender a ver, y
- 2) Saber decir el ver (GUIDALEVICH en FIORITO, 2009).
Haremos un mix explosivo pero útil para sistematizar algunos datos de la experiencia en forma de preguntas-problema. Evitamos caer en la imputación más circular e injusta: el diseñador no sabe evaluar porque carece de formación docente.

Clifford Geertz teorizó sobre el sentido común como sistema cultural. Esta idea tiene gran potencial para pensar la formación de diseñadores por diseñadores, sobre todo cuando afirma que para reconstruir el sentido común como sistema cultural «tiene que procederse mediante el peculiar desvío que supone la evocación de sus tonos y pensamientos generalmente reconocidos, el intransitado camino lateral que nos conduce, a través de predicados estructurados metafóricamente (...) (...) a recordar lo que la gente ya sabe.» (GEERTZ, 1999: 115) En tal sentido, queremos sostener aquí, los procesos metacognitivos del profesional, para representarse cómo aprendió lo que sabe o detectar sus carencias, son anteriores y correlativos a la práctica de evaluar, cuando es preciso explicitar las coordenadas de lo decible. Solo así la evaluación se transfigura en práctica comunicativa, por cuanto explicitar los parámetros comunicacionales —las ya clásicas preguntas: qué, por qué, para qué, a quién, cuándo y dónde— es análogo a establecer los marcos de lo evaluable.⁴

Por esto apelamos al «sentido común profesional» para tratar de delinear por allí un obstáculo a la hora de evaluar, puesto que el mismo configura una narración de hechos que pretenden sacudir sus propios fundamentos. Si esos fundamentos se explicitan, creemos, la idea de «buen diseño» que se operativiza para enjuiciar un trabajo, abrevando en cuanto idea personal de funcionalidad exista, se pone a consideración de los evaluados, y puede negociarse. Es verdad que hay un canon disciplinar, que una pieza puede analizarse discretamente, por partes, evaluando en ella las reglas que organizan la retícula del campo compositivo, la lecturabilidad y su relación con los ajustes ópticos de la tipografía y las demás

«positividades» —en sentido foucaultiano— que ha establecido la psicología de la percepción de cuño gestáltico. Luego de eso, la semántica y la pragmática son territorios de negociación, y justamente estos dos aspectos son los que más interesan en Taller IV.

Entonces resulta fecundo problematizar la idea de «sentido común profesional» desde las cuasi-cualidades que le asigna Geertz a la categoría. Puede que así encontremos la «indagación disciplinada» que propone Shaw, porque ante el trabajo del alumno, el diseñador profesional que nos figuramos, debería tener la misma inquietud transcultural que el antropólogo interpretativista que busca mirar desde el punto de vista del nativo, sabiendo que él no es. Justamente, el «sentido común profesional» —construido sobre la práctica profesional, la lectura disciplinar y un ojo educado— se activa allí donde, para él mismo, acontece la aberración, el desajuste. Revisemos las cuasi-cualidades:

– *Naturalidad*: Impone un aire de «obviedad», un sentido de «elementalidad» sobre las cosas, que se representan como aspectos intrínsecos de la realidad. Aquí se podría recordar la diferencia entre mirar y ver propuesta por Eisner, y la idea de que la observación está cargada de teoría (SHAW, 2003:117). Para poder detectar los obstáculos, el docente debe indagar sobre los procesos y modos de pensar, no sobre los saberes supuestamente adquiridos. La indagación sobre procesos ayudará a detectar los escollos de la transposición de saberes, pues vale recordar que el Taller de Diseño es una asignatura de síntesis dentro de la currícula. Asimismo, apunta Geertz que la naturalidad de las concepciones del sentido común puede depender de otro tipo de historias poco corrientes sobre el modo en que las cosas son, afirmación que alerta sobre la posibilidad de que se evalúe algo que no se enseñó, con un saber muy personal, o un estilo propio irrecusable.

Afirma Sally Brown:

«La evaluación de las habilidades profesionales a menudo implica evaluar los valores que están detrás de las actuaciones de los estudiantes y esto puede ser altamente problemático. Es difícil tener una certeza sobre si lo que se observa son los valores expuestos o los valores trasladados en acciones que los estudiantes creen que el tutor quiere ver pero que necesariamente no poseen.» (BROWN en BROWN y GLASNER, 2003: 117)

Con esta afirmación se problematiza la producción del referido a la hora de evaluar, porque cuestiona uno de los supuestos liberales referentes al valor de la información.

– *Practicidad*: La practicidad del sentido común es una cualidad que éste otorga a las cosas, no una cualidad que las cosas le otorgan a él. Los diseñadores suelen tener resistencia a la teoría, y eso es un gran problema a la hora de la evaluación, por al menos cuatro motivos:

- 1) porque la inscripción de un caso particular en algún grado de abstracción permite convertir los aportes individuales en motivo de enseñanza grupal;
- 2) porque el desarrollo de un grado de abstracción permite la transferibilidad del conocimiento a otra situación práctica y, por lo tanto, un aprendizaje significativo;
- 3) porque denegar (por omisión) en la evaluación el valor de una aplicación productiva de la teoría implica reforzar la (errónea) creencia en que es accesoria; y
- 4) porque diferentes teorías permiten multiplicar los puntos de vista sobre el hecho comunicativo, descubriendo desajustes que pueden pasar desapercibidos a un ojo que no pone en intriga.

En este último punto, los enunciados teóricos como conjeturas que inauguran búsquedas (Mancuso, 2010:76–100) pueden contribuir a paliar el no–poder testimoniar que referíamos antes; no para poder, sino para operar en los umbrales del juicio evaluativo.

– *Transparencia*: sobre este punto vale alertar sobre los presupuestos y sobreentendidos que moviliza un juicio de valor aparentemente simple, literal, tal como se expuso al principio respecto del concepto de funcionalidad o contexto, a veces usados como conceptos–lata para encubrir la reinención categorial de quien lo enuncia, o su desconocimiento. Una disciplina tan jaqueada epistemológicamente como la Comunicación Visual no puede darse el lujo de manejarse con supuestos inapelables.

– *Asistematicidad*: la sabiduría del sentido común, afirma Geertz, es descarada y condenadamente *ad hoc*, una suerte de popurrí de nociones dispares. Relacionado con la resistencia a la teoría, el problema que se presenta aquí para el saber profesional es el de trazar las coordenadas de lo enunciable respecto de diferentes marcos teóricos, pero que pueden reñirse entre sí. La selección de un color, por ejemplo, puede explicarse desde la psicología de la percepción según la ley de figura–fondo, pero otra puede ser la resultante si se

piensa a los colores desde las teorías de su valor simbólico o desde los usos estratégicos del mismo por parte del Diseño Corporativo. Inscribir el juicio de valor de la evaluación en un marco teórico o en un plano de referencia contribuye a multiplicar las opciones de visibilidad y fundamentación de una elección; el docente brinda así herramientas para que el alumno acometa la defensa de su producción (o «aprenda a decir el ver», como se propuso antes).

– *Accesibilidad*: esta cuasi–cualidad es la suposición de que cualquier persona con sus facultades realmente intactas puede llegar a conclusiones de sentido común profesional, y que, una vez que las enuncia, las acepta sin reservas. En relación con la evaluación, este aspecto se relaciona con la calidad de la retroalimentación producida por el docente, por momentos más centrada en su necesidad de respaldar su juicio que en la intención de ayudar al alumno a desarrollar conciencia metacognitiva (ANIJOVICH, 2010:134). En los talleres de diseño, el profesional que enseña tiende a sentirse valorado a través de la producción de sus alumnos, revirtiendo tal situación en un posible incremento de subjetividad del evaluador, cuestión esta por la que refulen los alumnos. En términos de accesibilidad, habría que pensar en diferentes andamiajes según la zona de desarrollo próximo del alumno o del grupo, alternando autoevaluaciones y evaluaciones de pares: instancias que permiten desmonopolizar la voz legítima del docente y promueven el desarrollo de capacidades de negociación en los alumnos.

En este punto es especialmente importante la segmentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la planificación de una evaluación consecuente, puesto que los diseñadores profesionales tienden a enjuiciar un todo que enseñan por partes; es decir: evalúan la integridad de las piezas de diseño como si fueran hechas por un par, olvidando que todos los saberes implícitos que exhibe una pieza no son asequibles para un ojo que está educándose. Entonces, los docentes profesionales producen retroalimentaciones que el alumno no está en condiciones de asir. Esto es verificable en el seguimiento de trabajos del Taller II, por ejemplo, cuando los alumnos están aprendiendo sintaxis visual y el docente opera con claves de lectura pragmáticas, cambiando el plano de referencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Una forma de paliar este problema consiste

en solicitar a los alumnos que ensayen criterios de evaluación de sus trabajos, lo cual da la pauta de lo que pueden y quieren «ver», y luego tales criterios sean co-tejados con los propuestos por los docentes (Cf. FIORITO, 2009: 112-115).

Otro buen ejercicio para destrabar la accesibilidad es explicitar el riesgo semiótico. Acordamos con Hugo Mancuso (2010:195), cuando afirma: «la «realidad» es una hegemonía, una dirección de lectura en la semiosis que se considera verosímil (natural) y que por otra parte impide la «lectura» del relato implícito en ese concepto de realidad». Considerado ya el problema de inestabilidad conceptual del funcionalismo y la existencia de múltiples teorías que dejan ver ciertas cosas a la vez que ocultan otras, vale preguntarse, en este mismo sentido: ¿cuánto no-saber (en el sentido lacaniano: como resto de lo sabido) está dispuesto a aceptar el discurso del docente?

EVALUAR UNA PRÁCTICA, UNA FUGA Y UNA CAPTURA.

En el Taller de Diseño IV se producen dos tipos de evaluaciones formativas: una centrada en la acción y la otra en la transferencia. Respecto de la primera, mediante el seguimiento del proceso de diseño se pondera el desarrollo de estrategias de comunicación visual en relación con la idea matriz que las sostiene, prestando especial atención a las búsquedas de información y de respaldos teóricos con las cuales los alumnos argumentan sus propuestas y a la originalidad de las mismas en el *conjunto de propuestas presentadas*. De alguna manera, aparecen aquí algunos aspectos de la «evaluación responsiva» (HOUSE, 1994: 41), puesto que si bien los trabajos prácticos construyen un problema único para todos, las estrategias para resolverlo varían considerablemente, y en consecuencia también varían los saberes convocados. Esta sensibilidad al contexto que delimita *cada proyecto* abre instancias de negociación y obliga a ajustar los criterios de evaluación generales en relación con cada uno. La validez y fiabilidad de cada evaluación dependerá, de acuerdo con Eisner, de la «corroboración estructural» (coherencia entre planos de referencia) y la «adecuación referencial» (pertinencia) de las observaciones, con vistas a desbaratar todos los posibles «desajustes» que el proyecto presente.

Respecto del segundo tipo de evaluación formativa, se evalúa el resultado de las prácticas en términos de la

historicidad del proyecto: esto es, los saltos cualitativos observados (para lo cual el docente a cargo desarrolla una bitácora), los ajustes realizados en relación con las retroalimentaciones de docentes y compañeros y la presentación del trabajo como trabajo profesional, aunque se promueve que los alumnos dispongan los materiales en el portfolio de presentación para dar cuenta de sus aprendizajes realizados (organización secuencial, insert de comentarios, bocetos desechados, etcétera). Afirma Barbier refiriéndose al referido en la evaluación de la transferencia:

«El tipo de información que puedo recabar no es en la acción de formación en sí misma sino en la situación que provocó que se recurra a la formación, por lo tanto hay que prever un relevamiento de información en situación real y no en situación de formación, sino no se llega a nada, no tiene sentido, no se sostiene.» (BARBIER, 1999: 69)

Ésta es la piedra de toque de la evaluación en Diseño, puesto que accedemos a las decisiones de diseño de los alumnos por sus mediaciones discursivas, por sus enunciados. Esto sucede, en parte, por la falta de infraestructura tecnológica en el espacio de los talleres, problema concurrente con la creencia instalada de que no se puede trabajar en diseño sin el mouse, y por el coeficiente docente-alumno.

La duda sobre la fiabilidad de las enunciaciones de los alumnos, sobre la distancia entre el problema presentado y la capacidad de capturarlo en el discurso para comunicarlo, no está relacionada con una concepción objetivista del dato o una sensibilidad positivista sobre la importancia de la fiabilidad. La precisión y la relevancia de los argumentos no implica aquí tramitar la evaluación como «rendición de cuentas», sólo busca intrigar a una práctica que tenemos que andamiar conociendo de ella bastante poco más allá de nuestras propias experiencias profesionales. La duda está instalada en el juego terminológico entre *diseño* y *designio*, lo cual nos coloca en la dificultad de producir una *retro-ducción* hacia el plan mental configurante. No existen estudios etnográficos sobre la práctica del diseño, como sí existen sobre el historiar o el filosofar (la publicación del seminario *La bestia y el soberano*, dictado por Derrida, es un magnífico ejemplo de esto último), y eso nos priva de una base para segmentar el proceso de di-

seño y poder ponderar sus «microrresultados». Tenemos que contentarnos con lo que el alumno expone según su particular gerenciamiento del tiempo y las etapas de trabajo; tenemos que ir desde eso hacia lo que se fuga. Cualquier matriz puede resultar arbitraria más allá del genérico Idea–Proyecto–Objeto, sobre el cual se discute su (im) pertinencia más para la Arquitectura que para el Diseño de Comunicación Visual.

Así las cosas, entonces, el proceso de diseño está en fuga cuando lo que queremos evaluar es justamente eso que siempre se nos escapa: la gestación de las hipótesis de diseño y las maniobras que el alumno realiza con las variables intervinientes, sus análisis de viabilidad y las modificaciones operadas. A eso que nos referimos al decir que se pretende enseñar un modo de hacer del diseñador, y ese es el objeto de análisis de una evaluación cualitativa pertinente para aquello que se escapa del «terreno científico» del diseño (Psicología de la Percepción), para evaluar no sólo la performance de los alumnos sino también la calidad de la propuesta de enseñanza. El principal conjuro es la exclusiva evaluación de resultados, en la cual no hay mucha diferencia, de no ser por la tribulada «funcionalidad», con la crítica de arte. El portafolio del proyecto, justamente, nos ubica ante la misma imposibilidad de acceder al hacer sino por conjeturas. Como afirma Brown: «Los portafolios son un medio excelente para ayudar a los estudiantes a evaluar su propio nivel de competencia, pidiéndoles que seleccionen la evidencia que mejor demuestra su habilidad, pero también necesitan un asesoramiento considerable si pretenden ser eficientes siendo selectivos, estructurando y demostrando su capacidad» (BROWN, 2003:120). En el terreno del Diseño, sin embargo, aun con el uso más concienzudo del portafolio, la práctica se sigue fugando. Y desafía.

REW. / FFWD.

Sugerimos que la práctica de evaluación en Diseño de la Comunicación Visual es un trabajo hecho a costa de experiencias, de conjeturas y de máximas demasiado sospechables. No obstante, esperamos haber mostrado la productividad de informar las prácticas con reflexiones teóricas sobre el acto de evaluar, porque el ejercicio de metarreflexión permite hacer visible lo que la costumbre o la resistencia invisibilizan.

Dejamos un reto planteado: no evaluaremos sobre terreno seguro hasta tanto no contemos con estudios etnográficos y análisis comparativos sobre la práctica de diseñar, hasta tanto no dejemos de asegurar nuestras creencias más necesarias con cualquier barro que podamos encontrar. Vale esta ironía de Donald Norman —autor de *Living with complexity* (2011)— publicada en *Core 77*, para dimensionar una ciénaga:

Los diseñadores están presos de una dolencia doble: no saber lo que no saben y, lo que es peor aún, pensar que saben cosas que en verdad no. Esta última condición es especialmente cierta cuando se trata de la conducta humana: las ciencias cognitivas. Diseñadores (e ingenieros) creen entender el comportamiento humano: después de todo, son humanos y han observado personas durante toda su vida. Desafortunadamente, ellos creen en una «psicología ingenua»: explicaciones plausibles de la conducta que tienen poca o ninguna base en la realidad. Confunden la forma en que preferirían que la gente se comporte con la forma en que la gente realmente lo hace. Desconocen la gran cantidad de literatura experimental y teórica de las ciencias cognitivas, y desestiman la variabilidad estadística. (NORMAN, 2010. Traducción nuestra) ♣



BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, Christopher:** *Ensayo sobre la síntesis de la forma*. 6ta. Ed. Buenos Aires: Infinito, 2010.
- ANIJOVICH, Rebeca [comp.]:** *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- ARFUCH, Leonor y Verónica DE VALLE [comp.]:** *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- BARBIER, Jean Marie:** *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA) - Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- BERTERO, Claudia:** *La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado*. Santa Fe: Ediciones UNL, 2009.
- BROWN, Sally y Angela GLASNER [ed.]:** *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 2003.
- DEVALLE, Verónica:** *La travesía de la forma. Emergencia y consolidación del Diseño Gráfico (1948-1984)*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- EISNER, Elliot:** *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- FIORITO, Mariana [comp.]:** *Enseñar, proyectar, investigar. Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente*. Buenos Aires: FADU – Nobuko, 2009.
- GEERTZ, Clifford:** *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 1999.
- HOUSE, Ernest:** *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata, 1994.
- MANCUSO, Hugo:** *De lo decible. Entre semiótica y filosofía: Peirce, Gramsci, Wittgenstein*. Buenos Aires: Editorial Sb, 2010.
- NORMAN, Donald:** «Why Design Education must change». En *Core 77. Design Magazine & Resource*. Recuperado de: http://core77.com/blog/columns/why_design_education_must_change_17993.asp. Fecha de consulta: mayo del 2012.
- NORMAN, Donald:** *Living with complexity*. London: The MIT Press, 2011.
- SHAW, Ian F.:** *La evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós, 2003.

Au

ÍNDICE GENERAL | *Página 13*

EDITORIAL | *Página 15*

ARTÍCULOS | *Página 19*

INFORMACIÓN PARA AUTORES

INFORMACIÓN PARA AUTORES

EJES TEMÁTICOS

La publicación se estructura en secciones correspondientes a las líneas de investigación preponderantes en la disciplina, a saber:

- Proyecto arquitectónico
- Tecnologías y sustentabilidad
- Historia de la arquitectura, la ciudad y el urbanismo
- Enseñanza de las disciplinas proyectuales
- Ciudad y territorio
- Comunicación y forma

TIPOS DE ARTÍCULOS

Los artículos postulados deben corresponder a las categorías universalmente aceptadas como producto de investigación, ser originales e inéditos y sus contenidos responder a criterios de precisión, claridad y brevedad. Como punto de referencia se pueden tomar las siguientes tipologías y definiciones:

- *Artículo de investigación científica y tecnológica*: documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro partes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículo de reflexión*: documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- *Artículo de revisión*: documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

También se podrán presentar otro tipo de documentos diferentes a los anteriormente descritos como pueden ser: artículo corto, reporte de caso, revisión de tema, documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular, cartas al editor, traducción, documento de reflexión no derivado de investigación y reseña bibliográfica entre otros.

NORMAS DE PRESENTACIÓN

Los interesados en postular artículos deberán presentar el mismo mediante comunicación escrita dirigida al Director Editorial de la revista, en soporte digital y formato no editable, a lo que se agregará en caso de ser aceptado dos copias impresas. Deberán adjuntar el curriculum vitae del autor o los autores.

En la comunicación escrita el o los autores deberán expresar que conocen y aceptan la política editorial de la Revista y su compromiso a ceder todos los derechos de reproducción y distribución del artículo.

Los artículos deberán cumplir con las siguientes formalidades:

En la primera página del documento se debe incluir:

- *Título*: en español o portugués e inglés. No debe exceder las 15 palabras.
- *Subtítulo*: opcional. Complementa el título o indica las principales subdivisiones del texto.
- *Datos del autor o autores (máximo 2)*: nombres y apellidos completos, filiación institucional, formación académica, experiencia investigativa, publicaciones representativas y correo electrónico o dirección postal publicable. El orden de los autores debe guardar relación con el aporte que cada uno hizo al trabajo. Si corresponde, también se debe nombrar el grupo de investigación, el postgrado del que el artículo es resultado o el marco institucional en el cual se desarrolla el trabajo.
- *Descripción del proyecto de investigación*: entidad financiadora, participantes, fecha de inicio y culminación, resumen de la investigación y otros productos resultado de la misma.
- *Resumen analítico-descriptivo o analítico-sintético*: se redacta en un solo párrafo. Debe dar cuenta del tema, el objetivo, los puntos centrales y las conclusiones. No debe exceder las 200 palabras. En español o portugués e inglés (abstract).
- *Cinco palabras clave*: ordenadas alfabéticamente. No deben formar parte del título o subtítulo. En español o portugués e inglés (key words). Permiten clasificar temáticamente al artículo.

INFORMAÇÃO PARA AUTORES

EIXOS TEMÁTICOS

A publicação estrutura-se em seções correspondentes às linhas de pesquisa preponderantes na disciplina, isto é:

- Projeto arquitetônico
- Tecnologias e sustentabilidade
- História da arquitetura, da cidade e o urbanismo
- Ensino das disciplinas projetuais
- Cidade e território
- Comunicação e forma

TIPOS DE ARTIGOS

Os artigos encaminhados devem se corresponder com as categorias universalmente aceitas como produto de uma pesquisa, ser originais e inéditos e seus conteúdos responder aos critérios de precisão, clareza e brevidade. Como referência podem-se tomar as seguintes tipologias e definições:

- *Artigo de pesquisa científica e tecnológica*: documento que apresenta de modo detalhado os resultados originais de projetos acabados de pesquisa. A estrutura geralmente utilizada contém quatro partes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões.
- *Artigo de reflexão*: documento que apresenta os resultados de uma pesquisa acabada desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, valendo-se de fontes originais.
- *Artigo de revisão*: documento resultado de uma pesquisa terminada onde se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas já publicadas ou inéditas sobre um campo em ciência ou tecnologia, com o objeto de dar conta dos avanços e o desenvolvimento do trabalho. Caracteriza-se pela apresentação de uma cuidadosa revisão bibliográfica de um mínimo de 50 referências.

Também podem se apresentar outro tipo de documentos diferentes aos anteriormente descritos, como podem ser: artigo curto, relatório de caso, revisão de tema, documento como resultado da revisão crítica da literatura sobre um tema particular, cartas ao editor traduções, documento de reflexão não derivado de pesquisa e revisão bibliográfica entre outros.

REGRAS DE SUBMISSÃO

Os interessados em postular artigos deverão encaminhá-los mediante comunicação escrita dirigida ao Diretor Editorial da revista, em formato digital não editável, ao que agregará-se –no caso de ser aceito– duas cópias impressas. Deverá se adjuntar o curriculum vitae do autor ou autores.

Na comunicação escrita o autor ou autores deverão expressar que conhecem e aceitam a política editorial da Revista e seu compromisso de ceder os direitos de reprodução e distribuição do artigo. Os artigos deverão cumprir com as seguintes formalidades:

Na primeira folha do documento se deve incluir:

- *Título*: em espanhol ou português e inglês. Não deve ultrapassar as 15 palavras.
- *Subtítulo*: opcional. Complementa o título e indica as principais subdivisões do texto
- *Créditos do autor ou dos autores (máximo 2)*: nome e sobrenome completo, vínculo institucional, titulação, experiência em pesquisa, relação de outras publicações, e-mail ou endereço completo publicável. A ordem dos autores deve ter relação com o aporte que cada um fez ao trabalho. Se corresponder, deve-se também se nomear ao grupo de pesquisa ou o curso de pós-graduação do qual o artigo é resultado, ou o marco institucional no qual se desenvolve o trabalho.
- *Descrição do projeto de pesquisa*: entidade de financiamento, participantes, data de início e culminação, resumo da pesquisa e outros produtos resultados dela.
- *Resumo analítico–descritivo ou analítico–sintético*: redacta-se em um só parágrafo. Deve dar conta do tema, do objetivo, dos pontos centrais e conclusões. Não deve se exceder das 200 palavras. Em espanhol ou português e inglês (abstract).
- *Cinco palavras–chave*: ordenadas alfabeticamente. Não devem formar parte do título ou subtítulo. Em espanhol ou português e inglês (key words). Permitem a classificação temática do artigo.

La segunda página y siguientes deben tener en cuenta estas recomendaciones:

· *Cuerpo del artículo*: generalmente se divide en introducción, metodología, desarrollo, resultados, discusión y conclusiones. Se pueden incluir referencias bibliográficas, tablas, imágenes, leyendas, figuras y anexos. En la introducción se debe describir qué tipo de artículo se está presentando.

· *Texto*: extensión máxima de 5.000 palabras. Procesador digital Word extensión DOC. Tipo Arial de 12 puntos, interlineado doble, márgenes de 3 cm en hoja A4 o Letter. Páginas numeradas.

· *Referencias, citas y notas al pie*: Las citas pueden ser: cita textual corta (menor de 40 palabras), se incorpora en el texto y se encierra entre dobles comillas; cita textual extensa (mayor de 40 palabras) debe ser dispuesta en un renglón y un bloque independiente omitiendo las comillas. La cita debe incorporar la referencia del autor (Apellido, año, p.00). Las notas aclaratorias al pie de página no deben exceder de 5 líneas o 40 palabras; de lo contrario, deben ser incorporadas al texto general.

· *Siglas*: en el caso de emplear siglas en el texto, cuadros, gráficos y/o fotografías, se deben proporcionar las equivalencias completas de cada una de ellas en la primera vez que se empleen. En el caso de citar personajes reconocidos se deben colocar nombres y/o apellidos completos, nunca emplear abreviaturas.

· *Gráficos*: las tablas, gráficos, diagramas, ilustraciones y fotografías deben contener un título o leyenda explicativa relacionada con el tema de investigación que no exceda las 15 palabras y la procedencia (autor y/o fuente, año, p.00). Se deben entregar en medio digital independiente del texto a una resolución mínima de 300 dpi (en cualquiera de los formatos descritos en la sección de fotografía), según la extensión del artículo, se debe incluir de 5 a 10 gráficos con indicación de su posición dentro del texto. El autor es el responsable de adquirir los derechos y/o autorizaciones de reproducción a que haya lugar, para imágenes y/o gráficos tomados de otras fuentes.

Fotografía: se deben digitalizar con una resolución igual o superior a 300 dpi para imágenes a color o escala de grises. Los formatos de las imágenes pueden ser TIFF o JPG, sin compresión y máxima calidad.

· *Planimetría*: se debe entregar la planimetría original en medio digital, en lo posible en formato CAD y sus respectivos archivos de plumas. De no ser posible se deben hacer impresiones en tamaño de página A4 con las referencias de los espacios mediante numeración y una lista adjunta. Deben poseer escala gráfica, escala numérica, norte, coordenadas y localización.

A segunda folha e seguintes devem levar em conta as seguintes recomendações:

- *Corpo do artigo*: geralmente dividido em introdução, metodologia, desenvolvimento, resultados, discussão e conclusões. Podem-se incluir referências bibliográficas, tabelas, imagens, lendas, figuras e anexos. Na introdução se deve descrever o tipo de artigo encaminhado.
- *Texto*: extensão máxima de 5.000 palavras. Formato digital Word extensão DOC. Fonte Arial tamanho 12, espaço duplo, margens 3 cm, folha A4 ou Letter. Folhas numeradas
- *Referências, citações e notas*: as citações podem ser: citação textual curta (40 palavras no máximo), incorpora-se no texto se encerrando entre aspas duplas; citação textual extensa (mais de 40 palavras) deve ser disposta em uma linha e um bloco independente omitindo as aspas. A citação deve incorporar a referência do autor (sistema autor-data, folha). As notas no rodapé da folha não devem se exceder de 5 linhas ou 40 palavras, no contrário devem ser incorporadas ao texto geral.
- *Siglas*: no caso de empregar siglas no texto, tabelas, gráficos e/ou fotografias, se deve proporcionar as equivalências completas de cada uma na primeira vez em ser empregada. No caso de citar pessoas reconhecidas devem se colocar os nomes e/ou sobrenomes completos, não empregando abreviaturas.

- *Gráficos*: as tabelas, gráficos, diagramas, ilustrações e fotografias devem conter um título ou nota explicativa relacionada com o tema da pesquisa, não excedendo as 15 palavras, e a procedência (autor e/ou fonte, data, folha). Devem encaminharse em formato digital independente do texto, com resolução mínima 300 dpi (em qualquer dos formatos descritos na seção de fotografia); em consonância com a extensão do artigo, se devem incluir 5 a 10 gráficos indicando a posição no texto. O autor é responsável de adquirir os direitos e/ou as autorizações de reprodução para imagens e/ou gráficos obtidos de outras fontes.
- *Fotografia*: devem-se digitalizar com resolução igual ou superior a 300 dpi para imagens coloridas ou em grises. Os formatos das imagens podem ser TIFF o JPG, sem comprimir e com máxima qualidade.
- *Planimetria*: deve-se entregar a planimetria original em formato digital, de ser possível em formato CAD, com seus respectivos arquivos de impressão. Se não fosse possível, se devem fazer impressões em folha A4 com as referências dos espaços mediante numeração e relação adjunta. Devem possuir escala gráfica, numérica, norte, coordenadas e localização.