

Evaluación formativa en los Talleres de Arquitectura: escenarios y desafíos

- ❖ **RODRÍGUEZ, LUCAS**¹ | arqlucasgrodriuez@gmail.com
- ❖ **GIORDANO, CARLOS**² | giordano@perio.unlp.edu.ar
- ❖ **DOMÍNGUEZ, CRISTINA**³ | mcrisdom@gmail.com

¹⁻³ FAU, UNLP. Argentina.

² FPyCS, UNLP. Argentina.

RESUMEN

El artículo presenta una descripción y aportes iniciales de la investigación doctoral FAU UNLP que está siendo realizada por los autores, en la temática de la evaluación en los talleres de arquitectura. Al respecto, se expone el problema de investigación, el objetivo general, hipótesis principal y la metodología para su abordaje. Se describen las definiciones de base en relación a la evaluación y las lógicas de taller, junto a las modalidades didácticas destacadas para la evaluación en los talleres de arquitectura. Concluyendo con reflexiones en relación a la necesidad de estimular y producir capacitación en aspectos pedagógicos clave hacia la formación integral para la mejora de nuestras prácticas en docencia universitaria.

PALABRAS CLAVE: evaluación- formación integra- taller.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se constituye como parte de la investigación de los autores sobre docencia universitaria, en el marco de realización de la tesis doctoral de la Facultad de Arquitectura y

Urbanismo (FAU), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), titulado *“Evaluando la evaluación. Aportes para la enseñanza en los Talleres de Arquitectura”*.

Dicha tesis parte desde la tensión entre la compleja y exhaustiva tarea que demanda la Docencia en Nivel Superior frente a la escasa formación pedagógica que caracteriza a los docentes universitarios de temprana experiencia. La promoción de la profesionalización docente, las crecientes demandas de personal, junto al perfil propuesto por la Ley de Educación Superior (que promueve la formación en perspectiva crítico-reflexiva (L.E.S., 1995, Art. 3)), refuerzan esta realidad de nuestros recursos humanos en las Facultades de Arquitectura. Situación que nos lleva a reconocer que la evaluación es utilizada casi exclusivamente como instrumento de medición y acreditación; desaprovechando su potencial integrador y formativo. A partir de lo cual hemos recortado el problema de investigación como: la reducción de las prácticas de evaluación a la calificación y acreditación; y construido la siguiente pregunta problema: ¿Cómo se podría resignificar el concepto de evaluación desde la mirada docente, en beneficio de las prácticas de enseñanza?

Por lo cual, es nuestra motivación el difundir competencias significativas desde el campo de la Arquitectura con apoyo en las Ciencias de la Educación (definiciones, variables, dispositivos) como complemento a nuestra formación disciplinar, en promoción de la mejora de las prácticas de evaluación. Para ello, planteamos como objetivo general: Analizar y describir las variables intervinientes en las modalidades didácticas de evaluación utilizadas en la enseñanza de la Arquitectura, en aporte hacia su resignificación y uso como práctica integral de formación. Y como hipótesis principal: La capacitación docente en aspectos pedagógicos clave sobre evaluación promueve su uso en sentido integral, en promoción de la formación cuantitativa y cualitativa de los actores.

En cuanto a su aplicación, definimos como objeto de estudio a la producción, validación y/o resignificación de las modalidades didácticas de evaluación. Y como unidades de observación a las prácticas de evaluación, según enchinchadas, de docentes de Taller de Arquitectura de la FAU, UNLP. Metodológicamente, se propone una investigación aplicada, con una instancia inicial de tipo descriptiva y una segunda instancia de tipo experimental. Lo cual se estructura según tres etapas de abordaje:

-Etapa 1 de investigación y propuesta: refiere a la recolección, estudio, análisis y selección de información, elaborando el marco teórico para capacitación docente en el área de la evaluación en Arquitectura. Diseño de la propuesta de capacitación y autoevaluación de las prácticas de enseñanza. Definición de las unidades de observación;

-Etapa 2 de implementación: se plantea la capacitación para docentes de Taller de Arquitectura, recuperando las voces de los actores, según tres momentos: Momento 1: registro de opinión de los docentes respecto de la evaluación en Arquitectura, desde encuestas individuales y focus-group. Registro posactivo de una clase propia en modalidad de enchinchada (sin mayores fundamentos teóricos); Momento 2: desarrollo de la capacitación docente, donde se presentan conceptos pedagógicos clave. Se proponen dimensiones de evaluación y se acuerdan sus indicadores; y Momento 3: autoevaluación posactiva. Reflexión colectiva y reconstrucción de estrategias de evaluación;

-Etapa 3 de síntesis: análisis y síntesis de los resultados de las experiencias y reconstrucción para la elaboración de un documento de difusión.

Desde este marco general, la investigación ha avanzado en la recolección y sistematización de la información y ha iniciado con las capacitaciones docentes en la FAU, UNLP. Cuyo grado de avance se encuentra en progreso. Por lo tanto, el presente artículo se concentra en describir el escenario de evaluación en los talleres de arquitectura y plantear nuestro posicionamiento desde la evaluación formativa, destacando aspectos de nuestra realidad áulica y estableciendo desafíos para afrontar en forma conjunta, hacia nuestra mejor formación como docentes universitarios.

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto describimos los principales aspectos teóricos que fundan el artículo, recorriendo: la evaluación en su sentido integral, su distinción respecto de la calificación y la acreditación, junto a las características de la evaluación formativa; la lógica de taller, explicitando sus

características y el rol de los sujetos; y el taller de diseño arquitectónico, desde sus características, la cooperación docente-alumno y aspectos de lo productivo y lo comunicativo.

LA EVALUACIÓN EN SU SENTIDO INTEGRAL

Por definición, una evaluación consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada. Para el campo específico de la educación, la evaluación es comprendida como una estrategia para producir conocimiento sobre una situación y con posterioridad valorarla y/o mejorarla. Según Alicia de Bertoni (1995) la evaluación consiste siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados. Lo cual permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas. Para Ángel Díaz Barriga (1991) la evaluación se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, con las formas en que éste se originó, con las intervenciones docentes y su relación con el aprendizaje, con el estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal e individual. Desde esta mirada, ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos (Anijovich, 2010: 18).

A partir de las definiciones, se comprende como necesario el aclarar la diferencia entre evaluación, calificación y acreditación. En orden decreciente de complejidad, se distingue la evaluación que recaba información para formular un juicio de valor sobre el objeto evaluado, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *“Cuando este juicio se asocia con un grado determinado de una escala de calificaciones, adopta la forma de una calificación”* (Camilloni, 2010: 165); la cual se define en forma analítica (la calificación es la suma de puntajes parciales) u holística (la calificación es global). Por su parte, la acreditación, generada durante el siglo XIX a partir de necesidades administrativas de las instituciones educativas (Díaz Barriga, 1991), se vincula a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente,

que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso. Siendo así, su función se reduce a la certificación de conocimientos, registro y calificación. Esta confusión entre evaluación y acreditación, naturalizada en la comunidad educativa, tiende a reducir la potencialidad del primer concepto el cual es ampliamente superador respecto del segundo. Al confundir estos conceptos, nuestras acciones se suelen inclinar hacia aspectos cuantitativos como la medición y verificación de los resultados de aprendizaje (forzado a su vez por los requerimientos administrativos de las instituciones). En cambio, al entender a la evaluación como un proceso de valoración y construcción de conocimiento colectivo acerca de la experiencia que llevan adelante docentes y estudiantes con el propósito de mejorarla, no sólo se incluye la medición de la producción sino también el seguimiento de los procesos y otras cuestiones que superan lo curricular, difícilmente verificables con precisión numérica, pero que sí constituyen parte fundante de la relación educativa (como por ejemplo, la formación en criterios éticos, la integración social, la capacidad de reflexión, entre otros).

La evaluación formativa

En esta tónica es que describimos a la evaluación formativa, o mediadora, la cual comprende todas las instancias de la acción educativa; desde la propuesta pedagógica, la planificación, la puesta didáctica, el intercambio áulico. Es observación-reflexión-reconstrucción, lo cual ocurre de manera simultánea o paralela, lineal o no, dentro de la dinámica compleja que caracteriza al propio aprendizaje. Para comprender sus lógicas, retomamos estos tres tiempos (observación-reflexión-acción), descritos por Jussara Hoffmann (2010) como:

- 1. Tiempo de admiración:** comprender a cada alumno. El evaluador no se limita a observar pasivamente o a juzgar en forma improvisada, sino que da sentido a lo que ve, comprende la realidad viva del estudiante.
- 2. Tiempo de reflexión:** multiplicar las direcciones de la mirada. El evaluador busca diferentes dimensiones y puntos de vista al interpretar tareas y manifestaciones de aprendizaje. Entrecruza distintas dimensiones, busca relaciones, atribuye significados.

- 3. Tiempo de reconstrucción de las prácticas evaluativas:** poner la mirada en acción. El evaluador establece la interacción con el aprendiz, revela sus significados, toma decisiones pedagógicas para favorecer el progreso de todas las dimensiones del conocimiento.

Desde estos tiempos, la evaluación formativa contribuye a que los estudiantes sean más independientes en el aprendizaje. *“El alumno es el centro de la evaluación formativa, receptor y participe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes”* (Anijovich, 2010: 16). Siendo así, consideramos pertinente caracterizar la evaluación como formativa en los casos en que:

- Los docentes comunican con claridad los objetivos o expectativas de logro y los alumnos tienen que participar activamente en su comprensión, estableciendo relaciones con las tareas que van a desarrollar y los criterios de calidad de estas.
- Los docentes ofrecen retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuentes en el tiempo, focalizándose en el futuro más que deteniéndose en lo ya sucedido. También los alumnos ofrecen retroalimentaciones a sus pares.
- Los docentes estimulan y promueven en los alumnos procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos para que asuman un trabajo activo de monitoreo y comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, estrategias, obstáculos, avances, logros.
- Los docentes ofrecen y/o construyen con los alumnos criterios y niveles de calidad de las producciones.
- Los alumnos identifican fortalezas y debilidades que les permitirán orientar sus aprendizajes.
- Los docentes recogen información de sus observaciones, del análisis de las producciones y de los aportes de los estudiantes. A partir de ellas, ajustan la enseñanza.
- Docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones en la autoestima y en la motivación de todos y cada uno. (Anijovich, 2010: 16-17).

LA LÓGICA DE TALLER

Abordar las clases desde la modalidad pedagógica de “taller” supone un vínculo inextricable entre conocimientos teóricos y habilidades prácticas, ejercitados a través de una comunión entre docente/s y estudiante/s para la construcción colectiva. Estas construcciones operan por medio de la elaboración de actividades prácticas (reducciones de ejercicios profesionales) desde el “aprender haciendo” (Schön, 1992; Ander-Egg, 1991), requiriendo de su reflexión para analizar los conocimientos tácitos que se ejecutan (en el caso de la Arquitectura, desde la acción de proyectar). Por lo tanto, según Donald Schön (1992), es necesaria la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre nuestra reflexión en la acción.

A modo de síntesis, retomamos el trabajo de Ezequiel Ander-Egg (1991) para describir ocho aspectos pedagógicos que caracterizan al taller en cuanto modelo de enseñanza-aprendizaje:

1. Es un aprender haciendo;
2. es una metodología participativa;
3. es una pedagogía de la pregunta (en contraparte a la pedagogía de la respuesta, de la educación tradicional);
4. es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico;
5. la relación docente-alumno queda establecida en la realización de una tarea común;
6. posee un carácter globalizante e integrador en su práctica pedagógica;
7. implica y exige de un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas; y
8. permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica.

El rol del alumno y del docente

La característica principal de la docencia en taller refiere al desplazamiento de la clase magistral por una educación mediante la realización de un trabajo conjunto, que vincula múltiples actividades tanto teóricas como prácticas, problematizando y reflexionando sobre la propia acción. En este “aprender haciendo”, los estudiantes, ya sea en grupo o

individualmente, deben adoptar un protagonismo que los compromete y responsabiliza en sus procesos de aprendizaje. Deben producir, participar, reflexionar y cooperar en las producciones del aula-taller, negociando significados entre los distintos actores. Por consiguiente, el rol del docente se relaciona a la figura de tutor o mediador. En palabras de Ander-Egg, el docente *“tiene una tarea de estímulo, asesoría y asistencia técnica. Como en todas las formas de pedagogía autogestionada o participativa, es un animador que incita, suscita, excita, motiva e interesa, para que el educando desarrolle sus capacidades y potencialidades”*. Por su parte, *“el alumno se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje. El taller crea las condiciones pedagógicas y de organización para el trabajo autónomo y el desarrollo de la personalidad, a través del contacto directo y sistemático con situaciones-problemas relacionados a su disciplina”* (1991: 46).

EL TALLER DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO

La formación en diseño de la arquitectura sostiene esta tradición de modalidad taller, bajo las características generales previamente mencionadas. Y organiza su desarrollo alrededor del proceso de diseño del proyecto arquitectónico, en un entramado que comprende una producción teórico-práctica y la cooperación docente y alumno. En cuanto a la producción teórico-práctica, se trabaja mediante ejercicios que simulan la práctica proyectual profesional, proponiendo problemas reducidos que podrían presentarse en la vida laboral y que deben analizar y resolver según criterios que irán reforzando o construyendo. Según Mazzeo y Romano, estas prácticas ponen en juego los aprendizajes que demuestran comprensión y no la repetición vacía de conceptos. Esta estrategia promueve la metacognición, permite al alumno regular su aprendizaje y desarrollar su propia metodología de trabajo, así mismo la comparación con las estrategias de otros estudiantes y las propuestas por los docentes enriquecen el aprendizaje individual (2007: 96). En tanto a la cooperación docente-alumno, *“el grupo de alumnos que trabaja en el taller permite que la producción no se cristalice en el docente, sino que se dinamice a través de su acción, diluye los individualismos y fomenta la cooperación. [...] El rol del docente es intervenir a partir del trabajo del alumno, confrontar el pensamiento de cada alumno y habituarlo a ejercitar la disidencia”* (Soboleosky, 2007: 39).

De esta forma, la enseñanza de la arquitectura se configura a través de una construcción colectiva desde la práctica proyectual, según conocimientos discursivos y conocimientos tácitos. Para lo cual, el docente muestra al estudiante cuáles son los conocimientos y las metodologías que se utilizan en el proceso creativo, intentando poner en evidencia las actividades reflexivas y operativas que involucra el diseño, tanto las del docente como las del alumno, según objetivos didácticos.

La cooperación docente-alumno

Como venimos mencionando, las prácticas proyectuales se basan en múltiples interacciones de diversa naturaleza: por una parte, se reconocen los entrelazamientos de aspectos cognitivos (saberes, conceptualizaciones) con dispositivos operacionales (gráficos, de representación) y la experiencia de un pensamiento divergente (productivo, de descubrimiento); y por otro parte, la relación de comunicación dialógica entre docente y alumno. “Se producen, por lo tanto, co-operaciones, co-construcciones; los conocimientos del docente se «prestan» al estudiante como un andamiaje, como el modo de hacer del experto. Los alumnos no sólo aprenden al escuchar las clases, al leer la bibliografía indicada, al reflexionar, inferir, transponer, etc., también aprenden en el acto de hacer «junto» con el docente” (Bertero, 2009: 28). Pues esta actuación es (o debe ser) acompañada de reflexiones teóricas que contextualicen y resignifiquen el accionar del experto como acción de enseñanza-aprendizaje.

Lo productivo y lo comunicativo

Desde este entramado de relaciones educativas en torno a la resolución de problemas proyectuales, se despliegan sistemas que integran sujetos, objetos e instrumentos desde dos aspectos de la conducta: lo productivo (orientado a los objetos: producción de objetos arquitectónicos como modo de abordaje de la problemática del diseño) y lo comunicativo (orientado a las personas: relación intersubjetiva docente-alumno que desentraña los procesos de resolución de problemas).

En esta dinámica de taller se vincula el diseño arquitectónico con las interacciones interpersonales, produciendo un saber proyectual mediante la producción, la comunicación y la colaboración de docentes y estudiantes. Donde cada paso del proceso es el resultado de múltiples posiciones que se explicitan a través de sucesivas representaciones y actos comunicativos (Bertero, 2009: 98). Procesos productivos que se llevan a cabo desde diversas modalidades didácticas, distinguidas según las etapas del proceso proyectual.

MODALIDADES DIDÁCTICAS DESTACADAS

Como se mencionó previamente, el proceso proyectual se constituye desde diferentes etapas según sea su avance, distinguiendo la etapa de información, etapa de formulación, etapa de desarrollo, etapa de materialización y etapa de verificación (Mazzeo y Romano, 2007). Que a su vez son abordadas desde distintas modalidades didácticas que habilitan la evaluación según las instancias de trabajo, entre las cuales destacamos la enchinchada, las correcciones de proyecto y las vivencias espaciales.

- LAS ENCHINCHADAS

Esta modalidad tradicional en disciplinas de diseño (también denominada como “colgadas” o “encintadas”) corresponde a instancias de puesta en común, donde los estudiantes exponen sus trabajos explicitando sus intenciones, recorridos, posicionamientos, logros, dudas y certezas para reflexionar y construir grupalmente respuestas adecuadas en la resolución de los problemas proyectuales durante las distintas etapas. De esta forma, las enchinchadas promueven en el alumno el ejercicio de la exposición, la defensa y la crítica como parte de su formación en competencias interpersonales (lo cual se constituye como expectativa de logro en los posicionamientos pedagógicos constructivistas).

A nivel didáctico, este mecanismo permite a la vez visualizar la totalidad de los trabajos, explicar al conjunto de los compañeros y al docente el proceso realizado y las decisiones tomadas; permite la participación del conjunto, criticando y reflexionando sobre los temas generales planteados, intercambiando experiencias, realimentando la propia visión sobre el

problema a partir de acuerdos y diferencias (Soboleosky, 2007: 40). Estas instancias de puesta en común permiten evidenciar aspectos, razones y causas del proceso de resolución proyectual para explicitar y estimular la indagación de variadas soluciones, dando cuenta de los logros, los errores y las dificultades más frecuentes en el grupo.

En relación a la evaluación, opera en sentido colaborativo desde la reflexión individual y grupal, incluyendo el producto y valorando el proceso. Al docente, a su vez, le permite un seguimiento continuo del estudiante y del grupo, permitiendo que la instancia de evaluación sea una forma más de aprendizaje (Basterrechea, 2013: 227). Como aportes a la evaluación, la modalidad de enchinchada habilita a:

- Presentar situaciones y respuestas variadas desde diversos contextos, según los recorridos de los estudiantes (que a su vez comparten códigos generacionales); colaborando en el aprendizaje significativo.
- Retomar el análisis individual por parte del docente, rescatando los conceptos representativos en beneficio del grupo.
- Revisar y reflexionar acerca del camino recorrido, como requisito para la exposición de los trabajos y desarrollos producidos.
- Reflexionar a partir del error y los aciertos de los pares alumnos (autoevaluación y co-evaluación), presentando una gran variedad de posibles soluciones.
- Ayudar al pensamiento de nivel superior, desde un proceso de evaluación que exige pensar, razonar, comparar, proponer, resolver, criticar, reflexionar, etc.
- Colaborar en la formación en relaciones interpersonales (exposición, defensa, trabajo colaborativo)
- Legitimar la acreditación, porque el estudiante participó en su propia evaluación y en la comparación con el desarrollo del trabajo de sus pares.

- **LAS CORRECCIONES DE PROYECTO**

Esta modalidad, característica en la enseñanza de la arquitectura, opera desde el reconocimiento de situaciones particulares detectadas en los diseños de los estudiantes, para la

construcción y apropiación de un pensamiento proyectual. Desde intervenciones “tete-a-tete” se organizan procesos de enseñanza-aprendizaje abordando contenidos disciplinares, interdisciplinares y de formación intra e interpersonal; mediante el diálogo (oral y gráfico) que propone y valora ambas voces, entre la propuesta del estudiante y la intervención del docente. A partir del proyecto que el estudiante produce, expone y fundamenta en las instancias de taller, el docente analiza y establece juicios de valor y de crítica, a fin de promover procesos reflexivos para que el alumno y su propuesta evolucionen. En términos teóricos, *“en estas intervenciones se entraman los cuatro niveles que cortan transversalmente la enseñanza de la arquitectura: el epistémico, el de resolución de problemas, el estructural conceptual y el de indagación, en donde se utiliza tanto el lenguaje oral como gráfico”* (Bertero, 2009: 99).

En términos didácticos, los momentos de corrección, sean individual o grupal, se desarrollan como un “aprender haciendo” desde la interacción de los alumnos y el docente. Los primeros intentan explicar sus procesos, intenciones, logros y dificultades mientras que el segundo realiza aportes conceptuales, teóricos y metodológicos tendientes a superar los obstáculos particulares y sobre todo orientados a profundizar la construcción de los saberes disciplinares de los estudiantes. Condensado en las correcciones de cada proyecto, en realidad se despliegan instancias de discurso, colaboración y negociación, donde el docente tiene la tarea de incorporar contenidos, resignificar conceptos, profundizar en la reflexión y colaborar en la adquisición de la terminología disciplinar. Utiliza el recurso de la pregunta y la puesta en común como modos de analizar e interpretar las búsquedas de los estudiantes, desplegar contenidos, generar síntesis y sistematizar la información y la producción.

Durante los encuentros de corrección se trata de construir puentes, mediaciones, entre la comprensión experta del docente y la comprensión inicial del estudiante, no de dar respuestas que puedan ser entendidas como recetas. Pues de ser así el alumno tiende a repetir un patrón de mal entendimiento de modo irreflexivo y generalmente no pertinente (Bertero, 2009: 41). Por lo tanto, se comprende como responsabilidad del estudiante el abordar su proceso proyectual para aprender de los aciertos y de los errores, como oportunidad de construcción conceptual (y metacognitiva); reflexionando en la coherencia de su proceso de diseño para repensar sus estrategias proyectuales, revisar sus puntos de partida y los supuestos que sustentan su propuesta. Por su parte el docente interviene como una suerte de integrante del

grupo de diseño, asumiendo una posición asimétrica por su experiencia y su rol institucional. A través de estas intervenciones se producen diálogos para construir un andamiaje que favorezca la comprensión del alumno desde el proceso de diseño para un aprendizaje crítico y reflexivo en saberes disciplinares, competencias y habilidades proyectuales.

- LAS VIVENCIAS ESPACIALES

Esta modalidad refiere a los recorridos urbanos realizados bajo fines didácticos, para experimentar empíricamente el espacio de la arquitectura construida y para analizar las respuestas arquitectónicas que otros profesionales han realizado en torno a problemáticas afines. *“La vivencia concreta del espacio es un modo valioso de conocer a partir de la experimentación del entorno construido pues involucra todos los sentidos y da la posibilidad de aprender a recordar, diferenciar y discriminar” (Bertero, 2009: 79). Pues retoma a la ciudad como corpus teórico, permitiendo la (re)construcción de problemas a partir de inferencias propias, formuladas desde el “aquí y ahora”.*

Estas actividades de deconstrucción y reconstrucción de problemáticas y respuestas arquitectónicas requieren de una importante tutela docente, para superar la mera percepción espacial por una ejercitación de análisis y síntesis personal y colectiva. Para ello, metodológicamente, es necesario introducir el uso de instrumentos de indagación, análisis crítico y reflexión a partir de la selección de obras concretas y de espacios urbanos (sean de vivencia cotidiana o según viajes de estudio), en toda su complejidad, generando preguntas con una visión contemporánea y propia desde donde abordar los problemas de la arquitectura en su perspectiva histórica. Conceptualmente, se busca analizar cómo la definición de esas arquitecturas y su organización de lugares y funciones, la propuesta de su lenguaje, la elección de sus materiales y tecnología, sus criterios compositivos, la relación con el entorno, etc. cobran sentido y se “explican” en relación con un lugar y tiempo, es decir con un proceso histórico determinado (Gorostidi-Risso-Domínguez, 2015).

En su sentido didáctico, esta modalidad permite un abordaje al conocimiento teórico-práctico desde una lectura vivencial, que se construye a partir del descubrimiento personal; en favor de un “aprendizaje por descubrimiento” (Bruner, 1966). Para que los recorridos promuevan tal

aprendizaje desde la experimentación directa del espacio, se deben comprender ciertas estrategias ineludibles, como por ejemplo: Recorrer los sitios con una guía docente, para el relevamiento gráfico y fotográfico. Observar y describir las diferentes escalas arquitectónicas, tanto de detalle como urbanas, que permitan analizar y comprender integralmente cada una de las obras seleccionadas. Valorar el uso, aspectos materiales y espaciales de las obras y espacios públicos. Observar qué relación espacial se establece con su entorno (análisis de la relación interior-exterior), inferir el uso de materiales y los sistemas constructivos utilizados. Consignar datos tales como fecha y autor de proyecto y/o construcción. Indagar en material bibliográfico básico que permita comprender las circunstancias históricas de su producción, considerando el análisis de la arquitectura, la ciudad, los modos de producción y la formación social del momento, a fin de conceptualizar cada obra en su contexto espacial y temporal para comprender los modos en que los espacios arquitectónicos se han ido construyendo en el tiempo, comprendidas como respuestas particulares a problemáticas determinadas.

REFLEXIONES AL MOMENTO...

Desde las características descritas, se manifiesta que la propia modalidad de “taller” incluye la noción de formación integral, abordando aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Por lo que las prácticas de evaluación en los talleres de arquitectura se presentan como espacios privilegiados al respecto de la evaluación formativa, expresado en términos teóricos.

Ahora bien, en el campo de la práctica áulica se reconocen desajustes varios al respecto. Por un lado, recuperamos las opiniones de docentes de arquitectura a quienes se les preguntó qué comprendían por evaluación, cuyas respuestas se centraron principalmente en la valoración y verificación de conocimientos adquiridos, dando por supuesto las instancias iniciales de registro, obviando las instancias finales de comunicación y perfeccionamiento de las acciones y mencionando sólo en forma implícita los aspectos de formación intra e interpersonal. Por otro lado, en la práctica de las aulas-taller se reconoce una tendencia marcada a sobreestimar los aspectos cuantitativos (“el producto”, en tanto proyecto de arquitectura) sobre los cualitativos (“el proceso”). Situación potenciada en los docentes de temprana experiencia, probablemente debido a la escasa formación propiamente “docente” (formación pedagógica), recurriendo a la reproducción

de las lógicas institucionalizadas; cuya legitimación se remonta a la educación tecnicista, centrada en el cumplimiento eficiente de la tarea de realizar un proyecto de arquitectura.

NUESTRO ROL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Al respecto, comprendemos 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: 78). De esta manera, el docente debe conocer y confiar en lo que Hoffmann (2010) clasifica como los principios fundamentales de la evaluación formativa:

- 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 Vigotski); y
- c. los aprendizajes significativos son para toda la vida (principio dialéctico de lo provisorio y lo complementario).

Desde nuestro rol como docentes, es importante saber que los aprendizajes significativos no son mensurables en forma precisa, sino que son de naturaleza cualitativa. *“Y calidad es coherencia, riqueza de conocimiento, precisión de ideas. Dimensiones que son siempre evolutivas y que exigen el carácter interpretativo (no sólo correctivo) del evaluador. El sentido de la evaluación mediadora es el de promover una diferencia «sensible» en el aprendiz, lo que no puede ser medido o estandarizado”* (Hoffmann, 2010: 78).

La misma autora plantea que ser evaluador es conocer, comprender, acoger a los alumnos en sus diferencias y estrategias propias de aprendizaje, para planear y ajustar acciones pedagógicas favorables a cada uno y al grupo como un todo. Desde estas acciones, el papel del evaluador/mediador es buscar la convergencia máxima de significados, la aproximación y el entendimiento de los educandos a partir de procesos dialógicos e interactivos; para lo cual se

cuenta con un amplio repertorio de instrumentos, tales como el uso de portafolios, diarios de aprendizaje, proyectos.

En sus prácticas, la evaluación formativa presenta un marco de complejidad con aspectos que aún siguen en reflexión desde el campo de la pedagogía (Mottier López, 2010), especialmente en los siguientes puntos: los objetivos evaluados pueden abrirse a dimensiones del aprendizaje que exceden el currículum (dimensiones afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas); se reconoce que el éxito en una actividad no significa que ha habido aprendizaje, debiéndose tener en cuenta la situación en la cual el aprendizaje se manifiesta; todas las herramientas de evaluación tienen que estar asociadas en un marco de referencia para interpretar los resultados bajo el objetivo de que los alumnos desarrollen competencias de autoevaluación para su contexto cultural y profesional; y las características para una noción de regulación y feedback “eficaz” no están definidas con claridad ni precisión.

Por tal motivo, se comprende que la clave para la evaluación formativa en su concepción multidimensional es la toma de consciencia. *“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: 88).

RESCATAR Y DESTACAR PROCESO Y RESULTADO

Sea cual fuere el posicionamiento personal, toda evaluación centra la atención en varios aspectos a la vez: los productos que desarrollan los estudiantes, las operaciones empleadas para generar tal producto y los recursos disponibles. Por lo que las correcciones semanales involucran el proceso cognitivo desde las tareas de memoria, de procedimientos y de comprensión. En ello, *“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: 226).

De esta forma, se reconocen distintos tipos de evaluación, que rescatan formación específica disciplinar y formación interpersonal; lo cual clasificaremos en: evaluación diagnóstica (con la función de determinar características de una situación inicial para la puesta en marcha de algún

proceso didáctico particular), evaluación sumativa (realizada al finalizar un determinado proceso didáctico, con la función de constatar sus resultados. Da cuenta de lo realizado hasta el momento) y evaluación reguladora (tiene el sentido de realizar adaptaciones durante el proceso de enseñanza. La regulación de produce en el marco de las interacciones: alumno-conocimiento, alumnos-docente, alumnos-alumnos, alumno consigo mismo, docente consigo mismo); lo cual se engloba en una evaluación formativa (su función sobre el proceso didáctico es construir un punto de apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza) (Garmendia et al., 2017).

DESAFÍOS...

Desde lo manifestado al momento, en relación al problema de *“la reducción de las prácticas de evaluación a la calificación y acreditación”*, reconocemos un escenario potencialmente alentador, donde las prácticas de evaluación en los talleres de arquitectura sí son abordadas en sentido integral, pero no en forma intencional, consciente, sistémica, sino como consecuencia de la propia lógica del *“aprendizaje en la acción”*. Por lo tanto, el desafío mayor consiste en incorporar capacitaciones pedagógicas para nuestros docentes, potenciando así la reflexión, la autoevaluación y la reconstrucción para la mejora de nuestras acciones.

En respuesta a esto, exponemos dos opciones posibles: proponer las capacitaciones en forma opcional, o imponerlas como obligatorias. Comprendiendo que, ante el escenario actual, ninguna sería exitosa. En cuanto a proponerlas en forma opcional (lo que concuerda con la situación actual), hoy se cuenta con la *“Especialización en Docencia Universitaria UNLP”* como oferta académica gratuita, presentando docentes de prestigio nacional e internacional. Y aun así, su matrícula es mínima en relación al cuerpo docente de la UNLP. Lo cual se comprende, principalmente, desde las presiones del mercado laboral que reducen a la mínima expresión la disponibilidad de tiempo para la formación continua. En tanto a imponer capacitaciones pedagógicas en forma obligatoria, se reconoce como un acto que atentaría tanto a los docentes como a la coherencia de la propia institución, la cual tradicionalmente ha ponderado el conocimiento profesional por sobre las competencias pedagógicas.

Por consiguiente, es que entendemos que no basta con apostar a las voluntades individuales sino que se requiere del apoyo institucional, desde acciones formales de estímulo que

presenten beneficios a los docentes formados en aspectos pedagógicos. A la vez que, paralelamente, sería fundamental el comenzar a trabajar en la sensibilización sobre el valor de las competencias en ciencias de la educación para la comunidad docente universitaria de carreras que no lo tengan incluido en el grado, como paso inicial para la futura incorporación de la capacitación pedagógica como requisito ineludible en la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (1991). *“El taller: una alternativa de renovación pedagógica”*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Anijovich, R. (comp.), Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., Mottier López, L. (2010). *“La evaluación significativa”*. Buenos Aires: Paidós.

Basterrechea, L. (2013). *“Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación”*. En Cuaderno 43, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, Buenos Aires. Pp. 221-230.

Bertero, C. (2009). *“La enseñanza de la arquitectura: entre lo dibujado y lo desdibujado”*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Bertoni, A. L., Poggi, M., Teobaldo, M. E. (1995). *“La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja”*. Buenos Aires: Kapeluz.

Díaz Barriga, Á. (1992). *“Didáctica. Aportes para una polémica”*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Garmendia, L., Kristensen, M. C., Mainini Meder, A., Latsague, M. B., Kristensen, M. (2017). *“La evaluación de la trayectoria formativa”*. Documento de Trabajo, Programa Nacional de Formación Situada. ISFDyT N° 33, Tres Arroyos, Buenos Aires.

Gorostidi, R., Risso, M. T., Domínguez, M. C. (2015). *“Propuesta Pedagógica: Taller de Historia de la Arquitectura GRD, 2015”*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata.

Mazzeo, C., Romano, A. M. (2007). *“La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior”*. Buenos Aires: Nobuko.

Schön, D. (1992). *“La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”*. Barcelona: Paidós. Primera edición en español.

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