

La evaluación como proceso de aprendizaje. Transferencia real

Moriana Abraham y Carolina Menso

Resumen: La evaluación de los procesos de aprendizaje en materias proyectuales promueve la reflexión sobre los paradigmas que estructuran los programas académicos en las Universidades Argentinas. Como docentes, vemos la necesidad de establecer dinámicas de enseñanza que le permitan al estudiante el desarrollo del pensamiento proyectual operando redes de sentido, vinculando saberes adquiridos desde las diferentes materias que forman la disciplina. Entender el proceso como instancia de reflexión y posterior aprendizaje, promulgando la reflexión en la acción, nos convoca a pensar la evaluación como parte del trayecto y no como instancia final de un recorrido académico.

Palabras claves: Evaluación – transferencia – proceso - interdisciplina.

La estructura del dictado de clases en el ambiente universitario se plantea, al menos en Argentina, como estática. Las clases magistrales frecuentan los calendarios académicos entendiéndolo que el conocimiento es “entregado al estudiante” como un modo de acumulación de saberes. Es necesario comprender, que este paradigma de enseñanza universitaria debe re-pensarse para el desarrollo de materias proyectuales interdisciplinarias, proponiendo un método constructivista de enseñanza como eje estructural de la dinámica académica. Basar la enseñanza del diseño en este método, presupone instancias de aprendizaje centradas en el saber y el camino hacia el saber fortaleciendo la construcción del conocimiento desde el estudiante, enfatizando no sólo en el resultado si no también la construcción del saber.

Como docentes, vemos la necesidad de establecer dinámicas de enseñanza que le permitan al estudiante el desarrollo del pensamiento proyectual atendiendo a problemáticas reales que le permitan elaborar soluciones de diseño sistémicas. Considerando este objetivo, las cátedras proyectuales promueven la enseñanza dinámica estableciendo un programa avanzado de base que pueda ser modificable continuamente según los intereses que emerjan de la propia enseñanza. Para ello, es necesario articular los objetivos de las cátedras de manera transversal y longitudinal, acompañando al estudiante en el trayecto de su proceso de aprendizaje hasta la instancia de evaluación, entendiéndolo que ese espacio reúne y condensa el manejo de saberes adquiridos durante el recorrido de las materias proyectuales permitiendo al estudiante operar con redes de sentido y articular los diferentes conceptos abordados en cada materia.

En el caso del diseño, el límite entre lo disciplinario y lo metadisciplinario estalla y se convierte en una configuración singular, porque se funden en el proceso de síntesis y sus posibilidades. Las diferencias podrán devenir del contexto, las formas de vida, las tradiciones, las expectativas en que están insertas y las posibilidades de materialización de las ideas o de las intenciones previstas. Los conocimientos, entendidos como significados construidos en torno a problemas del área específica, a estrategias para

proceder y a formas de expresar y comunicar resultados, dan forma a la actividad universitaria. (1)

La Real Academia Española define evaluar como “señalar el valor de algo” y también “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los estudiantes”.(2) Notamos aquí como ambas situaciones “enseñar y evaluar” tienen que ver con el concepto de señalar, de dejar señas. Estas señas en el caso de la evaluación tienen relación con “qué se evalúa”, “cómo se evalúa” y “para qué se evalúa”. Existen dos concepciones distintas en que los docentes pueden responder a estos interrogantes. La primera es la evaluación estimativa que es la que prioriza lo cuantitativo y cuya intención es medir una performance en el desempeño del estudiante respondiendo al paradigma positivo; y la segunda es la evaluación apreciativa que privilegia lo cualitativo valorando la calidad del proceso y de sus resultados en función de la relación entre las metas previstas y las metas logradas y la misma responde al paradigma heurístico-interpretativo.

La propuesta evaluativa aula-taller sienta sus bases en el modelo proyectivo donde el aprendizaje se efectúa a través de la formulación de un proyecto vinculado entre las materias proyectuales, donde el estudiante relaciona los saberes aprendidos, desarrollando sus potencialidades. El trabajo en taller, donde lo intuitivo precede a lo sistemático, es el ámbito de trabajo, donde el estudiante podrá obtener logros de los objetivos mediante la producción, discusión y evaluación de su proceso, a través de aportes individuales y colectivos. Este es el lugar donde la estimulación es imprescindible para realizar una actividad creadora cuyos procesos son la experiencia, el recuerdo y la expresión y se recurre a distintas metodologías según las particularidades de los conceptos que el estudiante debe internalizar. Entendemos el taller como lugar de exploración, de intercambio de experiencias y resultados y como ámbito de socialización de conocimientos y de información, apuntando a un aprendizaje colaborativo (3), donde se fomentan además las actividades articuladas con las otras materias del mismo nivel.

La evaluación de este tipo de procedimientos, nos permite, como docentes, plantearnos el rigor académico, ignorando la idea de un producto final acabado, sino, atendiendo la idea de proceso de diseño como eje constitutivo de un resultado final determinado. Es importante destacar que este proceso a evaluar es continuo y permite valorar no solo los conocimientos adquiridos, sino también el modo en que se los expresa y que comprende la trayectoria del estudiante en las diferentes materias proyectuales, la capacidad de relacionar contenidos entre materias, la cantidad en la calidad (cualitativo) y la transferencia gráfica-conceptual en un único proyecto totalizador.

Particularmente se propone investigar la heurística como disciplina que se vincula al pensamiento del diseño. Se entiende por heurística a la estrategia sistémica para realizar de forma inmediata innovaciones positivas. Heurística procede del término griego *eupiokeiv*, que significa encontrar, hallar, descubrir, inventar. La facultad heurística se define como el arte y la ciencia del descubrimiento y de la invención, propone como resolver problemas a través del pensamiento lateral o pensamiento divergente, los cuales constituyen a la creatividad. (4) En este sentido el diseño, es un pensar-hacer del hombre, que puede sistematizarse con toda precisión y la heurística enseña un pensar abierto, como disciplina autónoma en una teoría del conocimiento. Su intención es

explorar y se sustenta en la experimentación de objetos, procesos y sistemas no comunes. Se expresa en tareas experimentales, imaginativas, de invención y de proyecto más que apoyarse en un desarrollo teórico.

La resolución de problemas, más aún de índole proyectual, es una actividad cognitiva (del latín: *cognoscere*), es la facultad de todo individuo para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y las características subjetivas que permiten valorar la información. Este proceso se define como el desarrollo emergente de conocimiento de un grupo que culmina con la sinergia del pensamiento y la acción. El problema se postula como una situación que “no puede seguir siendo así y que debe ser de otra manera”. El diseño presupone que la naturaleza del problema no es real y que la misma debe ser descubierta, los problemas pueden sugerir ciertas características de las soluciones, pero a su vez, estas soluciones crean nuevos y diferentes problemas. Entonces los problemas en diseño están colmados de incertidumbre, motivo por el cual el estudiante, deberá elaborar ciertas hipótesis -a lo Holmes- que le permitan comprender un fenómeno dado mediante conjeturas espontáneas de la razón sobreponiéndose a lo “ya sabido”, promoviendo ese “salto heurístico” para ubicarse en un meta-pensamiento.

Es importante esta búsqueda de nuevos caminos, ya que junto a la discusión y reflexión permitirán en un futuro establecer nuevos espacios posibles para constituir una didáctica del diseño, donde se vinculen al pensamiento del diseño y al posicionamiento del sujeto que proyecta y se puede plantear un camino hacia una epistemología del diseño.

Completar un poco sobre el tema heurística.....yo solo tengo el libro de Breyer, pero vos has dado la materia debes tener claro que poner en esta instancia.

ESTUDIO DE CASO

Caso: Cátedras Morfología 3 y 4, Tipografía 3 y 4 y Diseño 3 y 4, Nivel 2 de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Blas Pascal.

Desde estas cátedras, se plantean las instancias evaluativas como otra dinámica de la metodología constructivista del aprendizaje en materias proyectuales, ya que, las reflexiones que se realizan en función a las correcciones se trabajan de manera conjunta entre los docentes y el estudiante.

La reubicación de un pensar-hacer de los procesos proyectuales es la prioridad a través de la síntesis. En la interacción con el estudiante, mediada por estos procesos de síntesis, el docente deberá aportar ciertas lógicas proyectuales y modos de pensamiento (de manera objetiva) que ayuden al estudiante a construir sus propios caminos, donde la intuición, la deducción y la abducción los promueve a reflexionar sobre una búsqueda estratégica y no lineal basada en hipótesis que le permita desarrollar reglas y métodos dentro de un espacio problema.

Se advierte que el concepto de síntesis en los procesos de diseño no sólo es una de las estrategias didácticas más valoradas, sino que es la naturaleza misma del objeto de

estudio y en la práctica se convierte en uno de los momentos más consistentes de evaluación, permitiendo así lograr el aprendizaje significativo que propone Ausubel, o sea el proceso donde el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reconstruyendo ambas en el proceso.

Para la evaluación final de estas tres materias se propone un examen que consiste en un trabajo integrador cuyo propósito principal es verificar la síntesis y transferencia de los contenidos específicos de Morfología IV, Diseño IV y Tipografía IV desarrollando estrategias de vinculación entre las disciplinas que le permitan al estudiante establecer reglas de configuración para desarrollar una síntesis de los contenidos provistos desde las diferentes materias en una suerte de conjetura frente a una sospecha (deducción-intuición) para desarrollar un plan de acción.

Las cátedras proponen, en el marco de la unidad diseño editorial, diseñar y desarrollar el prototipo de un sistema que comprenda un ejemplar de la revista Ramona -por ser esta (desde la semántica) de carácter artístico-cultural y carecer -al menos así lo propone su autor como estrategia gráfica- (desde la sintaxis) de un diseño complejo (entendido este como aquel que incluye diferentes unidades de sentido, jerarquización en la información y la relación sintáctica texto-imagen), posibilitando al estudiante a explorar el campo gráfico valiéndose de las herramientas mofa-conceptuales que le habilitan las materias proyectuales nombradas; un afiche de promoción del lanzamiento de la revista y una serie de postales que promuevan el evento.

Los propósitos del trabajo son:

- Que los estudiantes reconozcan el campo editorial como área específica de aplicación del diseño gráfico donde se transfieren los contenidos de las tres materias que participan de manera articulada.
- Reconocer y ejercitar criterios de sistema aplicados al diseño editorial a partir de estrategias editoriales definidas y el público al que está destinado.
- Experimentar y poner en práctica el manejo efectivo, funcional y expresivo de las variables morfológicas y tipográficas en un único diseño que actúe como integrador.
- Comprender y ejercitar interpretación visual de los textos a través de la cualidad expresiva de la tipografía.
- Ejercitar los lenguajes gráficos en la creación de imágenes de distinto tipo y reconocer las relaciones morfológicas en el campo del diseño editorial.
- Experimentar y poner en práctica el uso del material: papel, impresión, encuadernación.
- Utilizar la intuición, la abducción y la deducción como mecanismos de activación para el pensamiento proyectual.

Considerando que este trabajo se realiza al final del nivel 3 de la carrera (correspondiente a un segundo año de ciclo lectivo), se les plantea a los estudiantes una serie de premisas para delimitar la complejidad del mismo.

Las premisas intentan delimitar el espacio problema para que el estudiante desarrolle su capacidad cognitiva resolver la situación dada.

Sobre el formato

Se deberá trabajar con formato tabloide (abierto).
El mismo puede ser impreso en cualquier tipo de papel, inclusive con la convivencia de diferentes tipologías.

Sobre las imágenes

Se trabajará con imágenes realizadas por el autor, tanto en el interior como en tapa y contratapa. Las imágenes pueden contemplar cualquier sistema de representación que pueda ser reproducido en offset.

Sobre los textos

Los textos deberá ser tomados de las actuales publicaciones.
Los mismos pueden ser obtenidos de los pdf ubicados en la web.

Sobre logotipo

Se deberá realizar una propuesta de logotipo para la publicación.

Se ponderarán proceso y resultado de manera equivalente, a fin de insertar al estudiante en forma real en el contexto profesional. Esta práctica de evaluación transversal no se limita solo a calificar al estudiante sino también a mejorar el proyecto educativo.

Es necesario enseñar a pensar a los estudiantes, fomentando la autogestión y ayudando a desarrollar su campo cultural para ampliar sus posibilidades. La relación entre docente y estudiante cumple un papel fundamental en la construcción del pensamiento proyectual, para que el estudiante asuma un rol protagónico que habilite la comprensión de su proceso y su autoevaluación.

La correspondencia morfología-diseño-tipografía; docente-estudiante-cátedra, permite la articulación fluida de saberes prefigurando una aleación sólida y concreta: la incorporación del pensamiento proyectual, donde se vinculen los temas expuestos en las cátedras de morfología, diseño y tipografía.

El estudiante, desarrolla un argumento que le permite “creer” y “crear” permitiéndole conocer y accionar para transformar la realidad dada, relacionando diferentes indicios que presupone un problema, articulando los saberes determinados por las cátedras, desarrollando un dispositivo-matriz propio que lo habilite a buscar nuevos recorridos y que de ellos se valga para verificar su decir-hacer. Junto al docente, el estudiante adopta herramientas que le permiten construir reglas de aplicación válidas para el espacio-problema, lugar donde se piensa el ser y el hacer del diseño, promoviendo la reflexión y la auto-evaluación como una instancia de aprendizaje vinculada con la mirada reflexiva del docente.

Al tomar distancia de la realización del producto de diseño el cual se somete a una instancia de evaluación, el estudiante da cuenta que el proceso de diseño, no culmina en la entrega del trabajo como instancia final, si no que, se prolonga e incluye la instancia evaluativa como un otro modo de pensar la problemática. En esta instancia surgen nuevos interrogantes que auspician nuevos modos de reflexión donde la distancia estudiante-docente-trabajo se transforma en una ameba de datos posible de ser indagada, interpretada y explorada a través de la vinculación de nuevos saberes.

REFERENCIAS

1. Proyecto de declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. 98/CONF:202/3 Prov. Rev.3 (1998).
2. Diccionario de la Real Academia Española.
3. “lo significativo del aprendizaje colaborativo no es la simple interacción e intercambio de información entre los estudiantes del grupo, sino debe tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto del grupo adquiere los suyos”. Cabero (1999)
4. Estudio de arquepoética y visualística prospectiva. <http://arquepoetica.azc.uam.mx/escritos/heuristica.html>